

# Die Lehrerbildung im Umbruch der Zeit

Autor(en): **Bucher, Theodor**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **48 (1961)**

Heft 20: **Die Lehrerbildung im Umbruch der Zeit I**

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-537105>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

*I. Unsere Mittelschule – Kind unserer Zeit*

1. Das neuhumanistische Bildungsideal des 19. Jahrhunderts
  - a) Doch der Mensch ist in Gegensätzen verfangen
  - b) Ausschluß der Vertikale zur Übernatur
  - c) Vernachlässigung der irrationalen Kräfte
2. Die Entwicklung seit 1900 führt zur anorganischen Überladung
3. Der gegenwärtige Zustand ist für Lehrer und Schüler unbefriedigend und entmutigend
  - a) Für den Lehrer
  - b) Für den Schüler
4. Forderung nach Reform
  - a) Berücksichtigung der Individuallage des Schülers
  - b) Rettung des primären Lebens und Erlebens
  - c) Rettung der schöpferischen Stille
  - d) Stoff- und Stundenabbau

Die europäische Gesellschaft hat sich im 20. Jahrhundert von Jahrzehnt zu Jahrzehnt in immer schnellerem Tempo geändert. Die demokratische Gesellschaftsform hat die aristokratische abgelöst. Fanden sich noch zu Beginn des Jahrhunderts die festen Formen der bürgerlich-bäuerlichen Gesellschaft, so regiert heute rund um uns herum – und teilweise auch schon bei uns – der Trend zum Arbeitskollektiv. Im Osten wird er gewaltmäÙig gesteuert, im Westen freiwillig akzeptiert.

Dieser Trend zum Kollektiv zeigt sich auch in der Erholung. Vor uns steht die durch die Diktatur der Parteiführer oder der Wirtschaftsmanager gelenkte Freizeitgesellschaft, in welcher die Massenmedien die hauptsächlichen Erzieher sind. Die Diktatur der ‚sekundären Systeme‘ ist auf dem Gebiet des Konsums noch bedrohender als auf dem Gebiet der Produktion (H. Freyer 25, 79–93).

Geistig steht die akzelerierte und skeptisch gewordene Jugend vor dem Chaos, welches der Relativismus hinterlassen hat. Auch die Wissenschaft, die zwar auf Grund ihrer Spezialisierung und Differenzierung Großartiges leistet, gibt keinen Halt. Denn der Glaube an die Erlösung durch die Wissenschaft ist radikal zerstört, seit wir endlich eingesehen haben, daß die Wissenschaft gegenüber dem menschlichen Wohl und Wehe indifferent ist, daß sie sowohl zum Nutzen des Menschen wohltätig gebraucht, wie auch zu seiner Vernichtung zynisch mißbraucht werden kann.

Mitten in dieser Entwicklung stehen Volksschule, Mittelschule und Lehrerbildung. Nicht zu verwundern, daß sie dieselben Krisen mitmachen. Als Hauptprobleme der Mittelschule im besonderen gelten:

Das Massenproblem in den Klassen, Stoffüberbürdung und Passivität des Schülers, mangelnde Zentrierung des Unterrichtes um eine wirklich tragende Sinnmitte, weitgehendes Fehlen der Erziehung und des erzieherischen Ethos überhaupt.

Wie kam das?

1. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde von den Vertretern der Klassik und besonders von Wilhelm von Humboldt das *neuhumanistische Bildungsideal* begründet. Man wollte eine materiell vollständige und abgerundete Bildung vermitteln, allerdings unter einseitiger Betonung der rationalen und ästhetisch-literarischen Werte. Auf diesem Wege wollte man den Menschen zu möglichst vollkommener Harmonie und Totalität gelangen lassen. Die Vertreter dieses Bildungsideals haben schon damals – bewußt oder unbewußt – eine radikale ‚Auflockerung‘ verwirklicht.

Als unbewiesene Voraussetzung wurde angenommen, der Mensch sei *nur* auf Harmonie (im innerweltlich geschlossenen Sinne verstanden) angelegt. Das ist jedoch in doppelter Hinsicht einseitig:

a) Seit Heraklit wissen wir, daß der ‚Krieg‘ der Vater vieler (nicht aller!) Dinge ist, daß der Mensch in *Gegensätzen* verfangen ist und daß er auch an Gegensätzen wächst (Th. Litt 64, 108). Trotzdem ist das Heimweh nach Harmonie in allen Menschen und Gemeinschaften überstark. Die Harmonie ist deshalb ein Ziel, das wir unablässig anstreben, auch als Christen. Doch der Zustand der Harmonie ist schwerer zu verwirklichen, als der Humanismus glaubte. Er wird – da die Welt unter dem Zeichen des Kreuzes steht – nur ‚durch Feuer hindurch‘ erreicht (1 Kor 3, 15).

b) Der Neuhumanismus war in der optimistisch irr tümlichen Meinung befangen, es genüge um die Harmonie und die rechte Ordnung zu wissen, verwirklicht werde sie dann von selbst. Deshalb wurden von ihm die lebenspraktische Schulung, die charakterliche Entfaltung und die Gemeinschaftserziehung

vernachlässigt. Und was am schwersten wiegt: Der Neuhumanismus schloß aus seiner Harmonieauffassung die *Vertikale zur Übernatur* aus: die Gestörttheit durch die Schuld und die Notwendigkeit der Erlösung.

c) Zudem entstammte das Bildungsideal Humboldts der Zeit der Buchkultur. Das geschriebene, gedruckte und gelesene Wort war das eigentlich kulturtragende Mittel. Seit einer Generation sind jedoch Bild und Ton (Film, Fernsehen und Radio) wichtigere Kulturträger geworden. Während das Buch in erster Linie an die Ratio appelliert, appellieren Bild und Ton ebensowohl, wenn nicht noch stärker, an die *nicht-rationalen* Kräfte im Menschen (Muchow 71, 56).

2. Seit 1900 kamen zum Bildungsplan des Neuhumanismus, der in sich selber fragwürdig war, immer mehr Fächer hinzu, und in den einzelnen Fächern immer mehr Stoff. Nach einem Bericht von J. Zürcher zählt das bernische Lehrerbildungsgesetz vom Jahre 1875 vierzehn Fächer, kurz nach dem Zweiten Weltkrieg waren es bereits deren dreiundzwanzig, das Freifach Stenographie nicht mitgezählt (Allgemeine Bildungsziele in 102, 13). Nach einer Erhebung im Lehrerseminar Rickenbach-Schwyz haben die Seminaristen durchschnittlich eine Arbeitswoche von 62 Stunden (die Sonderveranstaltungen und die religiösen Übungen der Seminargemeinschaft nicht eingerechnet). Mit 62 Arbeitsstunden je Woche ist sicher bei 15 bis 21jährigen, körperlich noch nicht ausgereiften jungen Menschen das gesundheitlich noch tragbare Maximum erreicht, wenn nicht überschritten. Schlimmer jedoch ist es, wenn die Seminaristen während dieser Zeit von einem Fach zum andern gehetzt werden und wenn ihnen die nötige Zeit zum eigenen Studium fehlt.

Wir sind mit G. Kerschensteiner der Ansicht, daß unsere höheren Schulen dem Schüler nicht ersparen dürfen, daß er viel arbeitet. Aber die Schule soll ihn davor behüten, daß er vielerlei betreiben muß (55, 190). Die Rekreatiionszeit muß also nicht unbedingt verlängert werden. Wohl aber muß die durch das Vielerlei hervorgerufene Hetze abgebaut werden, und das bloße Nebeneinander der ‚Fachschule für alle Fächer‘ (Th. Wilhelm 128, 277) muß überwunden werden.

W. Guyer hat bereits 1939 festgestellt, daß an der Lehrerbildung vieles nicht richtig ist. «Da bekommen die jungen Leute alles aus getrennten Tellern

vorgesetzt, und es wäre zuviel verlangt, dieses bunte Nebeneinander zu verdauen und in ein Ganzes zurückzunehmen... Alles bleibt in den Köpfen nebeneinander in Lektionen aufgelöst und bleibt in alle Ewigkeit auch in den Kindern nebeneinander» (35, 77).

P. Waldner beklagt gleichfalls die dauernde Überlastung der Seminaristen durch 38 bis 41 Schulstunden, die 55 bis 60 Arbeitsstunden pro Woche ergeben. Die Folge der Überlastung seien gesundheitliche Schäden für jene Schüler, die ihre Pflicht ganz erfüllen wollen, Vernachlässigung gewisser Fächer oder oberflächliche Arbeit auf der ganzen Breite (damit werde der ganze Bildungsertrag in Frage gestellt), begabte Schüler könnten ihre besonderen Anlagen nicht genügend ausbilden in freien Kursen (123, 861)<sup>1</sup>.

Es ist nicht schwer, schweizerische und ausländische Autoritäten zu zitieren, welche die gleiche Feststellung machen in bezug auf die Mittelschule überhaupt. Aus der großen Fülle nur einige:

A. Lichtwark kritisierte bereits 1903 auf dem 2. Kunsterziehungstag: «Die Schule geht vom Stoff aus und bleibt am Stoffe kleben. Sie sollte von der Kraft ausgehen und Kräfte entwickeln... Mit ihrer ausschließlichen Sorge um den Lehrstoff hat die Schule satt gemacht: Sie sollte hungrig machen» (zitiert bei Th. Wilhelm 128, 2/3).

G. Kerschensteiner nannte die Schule einen «öden Belehrungskäfig», in welchem zwar «in omnibus aliquid, sed in toto nihil» erreicht werde.

Obwohl unterdessen die Forderungen der Schulreformer des frühen 20. Jahrhunderts teilweise erfüllt worden sind, bleibt uns noch viel zu tun. Nach P. Geßler erscheint den Mittelschülern der Unterricht immer noch als «eine Summe unzusammenhängender Fachbelehrungen, der Lehrplan als ein sinnloses Mosaik von Fachspezialitäten, und was als ‚Bildung‘ herauskommt oder bleibt, stellt nach ihrer Erfahrung oft keineswegs ein verfügbares Wissen und Können dar, sondern eine ‚Fetzenbildung‘». Das Gymnasium (von ihm handelt P. Geßler) sei wesentlich zu einer Noten- und Diplomfabrik geworden. Das Sachinteresse sei oft völlig dem Noteninteresse gewichen. Ganze Klassen werden zu Minimalisten, zu bloßen Schultechnikern, die virtuos den Weg des geringsten Widerstandes zum Maturitätsdiplom zu finden wissen. An dieser

<sup>1</sup> Vergleiche auch A. Lindgren 63, 539.

Entwicklung seien die Lehrer weitgehend selber schuld, weil sie die Schüler oft unselbständig machen und nicht mündig werden lassen durch veraltete Fragemethoden usw. (56, 81/82).

H. Fischer vergleicht die Schule mit einem «Musikinstrument mit einem Dutzend Saiten, wohltonenden selbstverständlich, auf denen jedoch ihr Besitzer kein Lied zu spielen vermag, vor allem nicht sein eigenes Lebenslied». Infolge falscher Hochschulallüren laufe das Gymnasium Gefahr, zur ‚Zwerghochschule‘ oder gar zum ‚Hochschulzwerge‘ zu entarten (20, 534).

K. Wyß wehrt sich gegen die «Dampfwalze der eidgenössischen Maturitätstyranei mit ihrem Zwang zur Viellernerei» (132, 144), und C. Sganzi bedauert die ‚Verhüllung‘ des natürlichen Menschen durch einen bloßen ‚Bildungsüberzug‘ (103, 137).

Nach Ph. Lersch kann das «Vieelerlei von Wissen und Kenntnissen» im Menschen chaotisch angehäuft sein, «ohne sich zur Geschlossenheit eines Weltbildes zu fügen und ohne dem Dasein des Menschen als Ganzem Form und Ausrichtung zu geben» (60, 59/60).

Dabei gefährdet «die Zersplitterung unseres Wissenschaftsbetriebes... nicht nur die Beziehung zwischen Wissenschaft und Leben, sondern den Geist der Wissenschaftlichkeit selbst». Und in dem Zustand geistiger Absperrung gegeneinander und unter der Herrschaft hergebrachter Lehrplangliederung werden die Bildungsstoffe in einer Weise zerrissen, die ihre eigentlich bildende Wirkung verhindert (E. Spranger 104, 38).

Auch A. Wenzl verpönt die sogenannte Wissenschaftlichkeit der Mittelschule (8, 273f.), und G. Villiers bedauert, daß die Bildung der Persönlichkeit zugunsten einer leeren Wissensanhäufung geopfert worden sei (117)<sup>2</sup>.

A. Einstein soll kurz vor seinem Tode in einem Interview, das er einem Vertreter der New York Times gegeben hat, die Überbürdung durch zu viel Stoff und zu viele Fächer abgelehnt haben. Sie führe zu Oberflächlichkeit. H. Zbinden, der dieses Interview referiert (134, 137), ist der Ansicht, daß die heutige Schule zur Selbstentfremdung, das heißt zur Barbarisierung (Ortega y Gasset) des Menschen beitrage (134, 150), und er verlangt, daß der im letzten und in diesem Jahrhundert aufge-

pfropfte Intellektualismus und Wissenskult aufgegeben werden müsse (134, 108).

Schließlich stellt W. Floerke fest, daß die überkommenen Schulformen nicht genügen. Die heranwachsende Generation sei in Gefahr, das Wagnis der Freiheit, für das wir uns entschieden haben, nicht zu bestehen. (Warum Auflockerung? in 80, 7.)

Die Klagen der angeführten Autoritäten beziehen sich in erster Linie auf das Gymnasium. Doch treffen sie – wenngleich in vermindertem Maße – auch auf die gegenwärtige Lehrerbildung zu. Auch von ihr gilt, daß die Menschen fünftausend Rosen in ein und demselben Garten züchten... und daß sie dort trotzdem nicht finden, was sie suchen (Antoine de Saint-Exupéry). Auch in bezug auf die Lehrerbildung ist deshalb das Wort von K. Kraus noch aktuell, daß es bei der Tischlerarbeit nicht auf die Gewinnung von Hobelspänen ankommt, wie die Vielwesser glauben. Und: Wohl mag die Pickelhaube ‚gebildeter‘ sein als der Kosak, doch der Kosak lebt nicht so weit von Dostojewski entfernt wie die Pickelhaube von Goethe.

Obwohl unser Mittelschulwesen längst andere Aufgaben übernehmen mußte, besitzt es noch weitgehend die Formen aus der Mitte des 19. Jahrhunderts (W. Flitner), man beschränkt sich zum großen Teil auf bloße Anlagerung des Stoffes. Die Bruchstücke liegen nebeneinander. Eine neue Konzeption wird nur selten versucht. Einheit wird zwar noch verschiedentlich angestrebt, verwirklicht selten, meistens wird sie nur vorgetäuscht.

3. Der gegenwärtige Zustand ist *für Lehrer und Schüler unbefriedigend und entmutigend.*

a) *Für den Lehrer:* Er sieht, daß der Rucksack, den er dem Schüler einpackt, reißt. Es läuft unten aus, was er oben fleißig einfüllt, und zwar läuft die schwere Substanz aus. Die leichten Verpackungen bleiben als Attrappe zurück (M. Wagenstein). Er leidet unter der «Anpassung nach unten» (F. Müller 72, 7), die notwendigerweise erfolgt, wenn alle Schüler in allen Fächern mitmachen müssen, auch in denjenigen, für die sie keine Begabung oder kein Interesse haben.

b) *Für den Schüler:* Der Schüler erwartet, daß durch die höhere Schule etwas in ihm gelöst wird. Diese selbstverständliche Forderung J. Gläfers (30) ist noch nicht erfüllt. Wenn man beispielsweise vor der Auflockerung des Oberseminars mit Seminaristen der oberen Kurse sprach, gestanden sie einem ab

<sup>2</sup> Siehe auch K. Wyß 132, 147.

und zu ihre innere Not. Sie klagten über Angst, seelischen Druck, Minderwertigkeitsgefühle. Vertrauliche Aussprachen zeigten einem immer wieder, daß solche seelische Notsituationen häufiger waren, als der Fernstehende, der Nur-Fachlehrer, glaubte. Seminaristen, deren Begabung nicht auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektor lag, sagten, daß der 5. Kurs für sie wie eine seelische Befreiung gewirkt habe, weil für sie die betreffenden Fächer abgeschlossen waren. Das gleiche gilt, mutatis mutandis, für die sprachlich-historische Richtung.

Nach Paul Ziertmann ist es nicht wahr, daß zum Beispiel Mathematik oder irgendein anderes Fach für *alle* jungen Menschen ‚bildenden‘ oder ‚allgemeinbildenden‘ Wert überhaupt besitzt. Das sei ein Aberglaube. Doch fast alle Fachwissenschaftler hegten diesen Aberglauben. Vielmehr zeigt die Mathematik (oder irgendein anderes Fach) erst dann ihren bildenden, das heißt den innerlich gestaltenden Wert, wenn sie «auf die Menschen trifft, die Menschen greift und von ihnen ergriffen wird, die für sie begabt, befähigt, geeignet sind, auf sie anzusprechen. Solche gibt es, es sind aber nicht alle». Auf alle andern wirkt das betreffende Fach entweder nicht, oder es dressiert lediglich, oder es mißbildet sogar. Der Fachwissenschaftler, der das nicht bedenkt, verschwendet seine Kraft und vergeudet seine Mühe (zitiert von K. Stieger, Ein Interview über ausländische und schweizerische Lebensbildung, in 100, 302).

Nach Joh. Kühnel (57) begeht das einebnende Verfahren der sogenannten ‚alten Schule‘ sowohl an den begabten wie an den schwachen Schülern ein Verbrechen. Die Begabten sind nicht ausreichend beschäftigt, die Schwachen überfordert. Kühnells Lehre vom einebnenden Verfahren betrifft in erster Linie die Stoffzuteilung an die einzelnen Schüler innerhalb des gleichen Faches und der gleichen Klasse. Sie kann aber ohne Schwierigkeit auch auf die Fächerzuteilung überhaupt angewandt werden. Zudem läßt die alte Schule das Beste im Schüler unentwickelt, die *produktiven Kräfte*: «Beobachtende, untersuchende, schauspielerische, rednerische, organisatorische, technische, kommerzielle, diplomatische, künstlerische, wissenschaftliche, konstruktive, kritische, synthetische» (Th. Wilhelm 128, 13). Diese Kräfte drängen nach Betätigung.

Doch unsere Schule gleicht zum Teil einer alten, schwerhörigen Dame, die fortwährend Antworten

von sich gibt auf Fragen, die ihr gar niemand gestellt hat (F. Müller 72, 8), und die stur ihre Ansichten repetiert, statt auf die Anliegen ihrer Gesprächspartner einzugehen. Seit 50 Jahren fordert man Reform. Pläne sind ausgearbeitet worden. Einige wurden auch durchgeführt. Die meisten Ansätze wurden jedoch durch die ‚Fachleute‘ im Keime erstickt. ‚Fachmann‘ für Erziehungs- und Bildungsfragen ist nämlich in einem demokratischen Land des Westens jedermann. Denn jeder hat Kinder, die zur Schule gehen, oder er gedenkt Kinder zu zeugen, oder mindestens ging er einmal selber zur Schule!

4. Deshalb rufen die wirklichen Fachleute immer entschiedener nach einer durchdringenden Reform.

a) Die *Individuallage* (H. Pestalozzi) des Mittelschülers soll gebührend berücksichtigt werden, nicht nur in den Unterrichtsmethoden, sondern auch in den Pensenplänen und Promotionsbestimmungen. Das höhere Schulwesen soll sich an die Begabungsdifferenzierung anpassen, ohne deshalb neue Schultypen zu schaffen oder gar von der Interesselosigkeit gegenüber einzelnen Fachgebieten zu kapitulieren (K. Strunz 56, 18/19). Ein geschmeidigeres Bildungssystem ist notwendig, ein Bildungssystem, welches die für alles geistige Wachstum unerläßliche Weltoffenheit mit einer gewissen, je nach Anlagen und Interessenkreis des einzelnen Schülers verschiedenen Spezialisierung organisch verbindet. Eine Schule, die Raum ist für echte Erfahrung.

Wie diese Forderung verwirklicht werden kann, zeigt Abschnitt III/B.

b) Im Zeitalter der Technik dürfen wir vor allem *das primäre Leben und Erleben* des Menschen nicht gänzlich verkümmern lassen, das Leben der Sinneserkenntnis: Tasten, Hören, Schauen. Von hier muß unter anderem die verproletarisierende Wirkung der ‚sekundären Systeme‘ (H. Freyer 89–91) aufgefangen werden. Doch das primäre Leben und Erleben ist heute leider weitgehend verschult und verintellektualisiert (A. Portmann 86). Selbstverständlich soll hier keiner zivilisations- und geistfeindlichen Naturromantik das Wort gesprochen werden. Der Mensch ist nicht nur Sinneswesen. Aber ebensowenig ist er bloßer Intellekt. Beide Seiten unseres Wesens müssen gefördert und entwickelt werden. Wir müssen «den Menschen in seiner inneren Fülle sehen, nicht nur die Blühung seiner jetzigen Lebensform» (A. Portmann 86, 932).

c) Der Schüler hat «rein natürlich ein *echtes Bedürfnis, Geschautes auszuschnöpfen*, Gehörtes zu verarbeiten, einzuordnen und mit dem eigenen Leben in Entwicklung zu bringen, auf Erkanntes zu antworten» (K. Tilmann 115, 67). Dieses Bedürfnis kann durch ständige Übersättigung mit äußern Reizen verkümmern oder ersterben. Diese Gefahr ist heute sehr groß. Denn die Kinder und Jugendlichen beschäftigen sich mit viel mehr Dingen als früher. Sie bringen meistens bereits ein sehr breites Sachwissen mit zur Schule. Wie oft stellen wir als Lehrer fest, daß die Jugendlichen oberflächlich beobachten, sich unklar ausdrücken (Deutsch), daß geistige Zucht und Disziplin im Erkennen eines Sachverhaltes im sprachlichen Ausdruck fehlen.

In der Schule sind deshalb alle überstarken, überzahlreichen und zu schnellen Eindrücke, die der Schüler nicht verarbeiten kann und die ihm das Verweilen verunmöglichen, abzulehnen. Die Hast im Durchnehmen des Lehrstoffes bindet die Kräfte des Schülers an das Draußen, sie läßt sein Inneres verarmen. Wenn der Mensch der Technik ohnehin schon von außen gesteuert ist (D. Riesman), muß die Schule versuchen, neben der ohne Zweifel auch jugendgemäßen Betriebsamkeit zudem einen Raum der Stille zu bieten, der ihm fruchtbringende Distanz ermöglicht.

Die Schule darf nicht gedankenlos den übersteigerten Rhythmus (darf man das hektische Arbeits- und Genußtempo noch rhythmisch nennen?) des modernen Lebens mitmachen.

Für das Kind konzentriert sich die Welt mehr und mehr in der Schule, nicht mehr auf dem väterlichen Hof oder im Handwerksbetrieb der Eltern. In den meisten heutigen Schulen herrschen jedoch, wie überall, Eitelkeit, Ehrgeiz und Wettbewerb (bis zu einem gewissen Grad muß es ja auch so sein. Wehe dem jungen Menschen, der ohne Ehrgeiz dem Wettbewerb ausweicht!), folglich Unruhe und Hast. Zudem ertönt vom Morgen bis zum Abend unablässig das Geklingel der Worte, sie lasten auf dem Gehirn des Schülers wie Steine auf dem Magen. Um nicht ihrem Gewicht zu erliegen, um sich unverletzt zu bewahren, entzieht er sich ihnen. Er flüchtet sich in die Unaufmerksamkeit. Dabei gerät er in Zwiespalt mit seinem Ehrgeiz. Und wieder sind Unruhe und Hast die Folge.

Unabdingbar notwendig ist es deshalb, daß wir einen *Raum der Stille schaffen*. Erziehen wir unsere

Schüler auch zum Schweigen und zum Staunen, nicht nur zum Reden und Auftreten. Gegenüber den Auswüchsen des Rationalismus, der Rationalisierung und auch einer einseitigen Arbeitsschule müssen wir uns bemühen, die Schüler echte Verinnerlichung zu lehren (Ph. Lersch 60, 88). Für all das muß die Zeit freigestellt werden, koste es, was es wolle.

«Die Schule darf also die Außenreize nicht noch vermehren, sie muß sie vielmehr drosseln oder wenigstens regulieren! Nur wenn dies geschieht und wenn zugleich die ‚Innenreize‘, die die Geistigung fördern, vermehrt werden, kann der moderne Mensch wieder zu sich selbst kommen. Über kontemplative und meditative Methoden wäre also nachzudenken, die aus der Ruhe, der Stille, dem Schweigen zum Sichversenken, zur Sammlung und zum Bei-sich-Sein führen können. Horchen und Schauen mit den Sinnen und dem Geiste; ‚Innern‘ von Bildern, Symbolen und Ideen, nicht nur Pflege des abstrahierenden Verstandes und des ‚Äußerns‘ von Meinungen und Ansichten – das dürften die regulativen Prinzipien einer kommenden Didaktik sein!» (H. Muchow 71, 69.)

Für die Lehrerbildung ist der Raum der Stille um so notwendiger, als den musischen Fächern ein wichtiger Platz eingeräumt wird. Ausbildung in den musischen Fächern ohne genügend freie Zeit, Stille und Muße, ist ein innerer Widerspruch. «Den Musen, nicht den Museen» sollen wir dienen. Dieses Wort G. Kerschensteiners mag geistreich überspitzt sein, für die musische Bildung stimmt es voll und ganz. Und vor allem ist der Raum der Stille für die Lehrerbildung notwendig, weil es die Aufgabe des späteren Lehrers sein wird: *contemplata tradere*. Das Geschaute, Erschaute, Betrachtete, Meditierte soll er weiterreichen!

d) Berücksichtigung der Individuallage, Betätigen der Primärfunktionen, schöpferische Stille sind demnach nur möglich, wenn dem Schüler Zeit und Muße gegeben wird. Das hat zur Folge, daß notwendig Stoff über Bord geworfen werden muß (H. Fischer 20, Nr. 537). Die traditionellen Lehrprogramme müssen gelockert werden, damit Lehrer und Schüler die wichtigen Fragen weniger oberflächlich behandeln und studieren (P. Jaccard 46, 231). *Deshalb muß nicht nur die Stofffülle abgebaut werden, auch die totale Stundenzahl*. Soll der Mittelschüler und Seminarist sich Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben

ben und selbständig und sachgerecht erarbeiten, soll die «Zeit frei gemacht werden für die erwünschte eigene Leistung» (E. Studer 113, 139), müssen wir wohl oder übel dafür sorgen, daß der Tagesablauf der Schüler «weniger Unterrichtsstunden und mehr Arbeitsstunden» aufweist, eine Forderung, die schon Schleiermacher aufgestellt hat (L. Weber 125, 213).

Auch A. Huth ist, gestützt auf entwicklungspsychologische Überlegungen, der Ansicht, daß wir junge Menschen weniger unterrichten sollen, damit sie mehr Zeit haben und so mehr lernen. (Siehe Die Forderungen der Außenstehenden, in 87, 43-54, und Entwicklungsgemäße Schulorganisation, in 8, 109-118.)

Der deutsche Ausschuß für Erziehungs- und Bildungsfragen stellt befriedigt fest, daß sich die Einsicht, daß eine Stoff- und Fächerbeschränkung erforderlich ist, weitgehend durchgesetzt hat (13, 84). Der III. Abschnitt wird ausführlich darlegen, wie der Stoff- und Fächerabbau in organischer Weise durchgeführt werden kann. Vorerst jedoch müssen wir uns mit der Zielfrage unseres Unterrichtens, Bildens und vor allem unseres Erziehens befassen.

## II. Ziel unserer Lehrerbildung

### A. Ausbildungsziel

1. Fächerhierarchie
2. Selbständigkeit
3. Seminausbildung oder akademische Lehrerausbildung?
  - a) Gründe der Erziehung
  - b) Ganzheitliche Schulung
  - c) Berufliche Ausrichtung der Allgemeinbildung
  - d) Auslese des Nachwuchses

### B. Bildungsziel

1. Formale Bildung
  - a) Des Intellektes
  - b) Aller menschlichen Kräfte
2. Allgemeine Bildung
  - a) Spannung zwischen beruflicher Ausbildung und allgemeiner Bildung
  - b) Fragwürdigkeit des Begriffes ‚Allgemeinbildung‘
  - c) Neues Durchdenken des Begriffes Allgemeinbildung
    - aa) Erste Berührung mit den verschiedenen Kulturgütern
    - bb) ‚Produktive Einseitigkeit‘
    - cc) Philosophische Vertiefung
    - dd) Echte Allgemeinbildung
  - d) Die Lehrerbildungsanstalt vermittelt auf ihre Art echte Allgemeinbildung

### C. Erziehungsziel

1. Einheit von Ausbildung, Bildung und Erziehung
2. Engagement und Dienst
3. Selbständigkeit

Der Volksschullehrer ist Lehrer und Erzieher. Als Erzieher wird von ihm erwartet, daß er sich in die Eigenwelt des Kindes einfühlt und daß er jedem Menschen gerecht werden kann. Als Lehrer soll er den Schüler vorbereiten auf das Leben und auf die Berufswahl. Zudem besitzt der Lehrer, vor allem in der Landgemeinde, auch heute noch neben dem Pfarrer und Geistlichen, eine führende Stellung. Wenn er klug ist, wird er in allen möglichen Fragen zu Rate gezogen. Er wird in Vereinen wirken und erzieherisch beraten, er wird politisch einen Einfluß ausüben und unter Umständen das wirtschaftliche und soziale Denken seiner Mitbürger beeinflussen. Er sollte im Geiste einer echten Toleranz für den politischen, sozialen und religiösen Frieden in seiner Umgebung tätig sein. Das alles kann der Lehrer nur, wenn er über eine tüchtige fachliche Ausbildung hinaus eine solide Allgemeinbildung besitzt und wenn er selber erzogen ist (Charakter- und Herzensbildung).

Auf diese vielfältigen Aufgaben, deren Bewältigung die Öffentlichkeit vom Lehrer erwartet, muß die Lehrerbildungsanstalt vorbereiten. Sie ist deshalb ein Schultyp für sich: Berufsschule zwar, doch eine Berufsschule, die in eigentümlicher Zwischenstellung steht zwischen dem allgemeinen bildenden Gymnasium und der reinen Fachschule (Technikum, Gewerbeschule, KV, Landwirtschaftsschule usw.) und einer Berufsschule, deren vornehmstes Ziel es ist, künftige Erzieher zu erziehen.

H. Pestalozzi hat als Ziel die Bildung von Hand, Kopf und Herz gefordert. Ihm gemäß handeln wir deshalb im Folgenden vom Ziel der Ausbildung, der Bildung und der Erziehung des angehenden Lehrers.

### A. Ausbildungsziel

1. An und für sich wird von jeder Schule, besonders aber von einer Lehrerbildungsanstalt, erwartet, daß sie über ihr Ausbildungsziel und über ihre Fächerhierarchie Auskunft geben kann und daß ihr Lehrkörper beides bejahe. Denn ohne ein klares Ausbildungsziel und ohne eine organische Fächerhierarchie ist ein ersprießliches Unterrichten kaum möglich.

Den breitesten Rahmen nimmt die Ausbildung in der *Muttersprache* ein: Schulstundenzahl, Rezitationen, Aufsatzübungen, Feiern, Sprechchöre, kleine Theateraufführungen usw. Mit Recht. Denn der Volksschullehrer ist Bildner der jungen Generation, Bildung aber setzt die Sprache voraus. Sie vermittelt ja das Erkennen, und ohne Sprache kann sich das Erkennen kaum oder nur rudimentär entfalten. Jeder Lehrer und vor allem jeder Seminarlehrer sollte sich in der eigenen Muttersprache so leicht bewegen können wie ein Fisch im Wasser oder ein Vogel in der Luft. Unsere eigentliche Muttersprache ist jedoch der alemannische Dialekt. Das Schriftdeutsch haben wir erst in der Schule gelernt. Deshalb fällt es auch dem geschulten Schweizer oft schwer, sich korrekt auszudrücken. Trotzdem müssen wir das vom Lehrer verlangen. Jede Schulstunde, sei es in einer Fremdsprache oder in Mathematik oder in irgendeiner Naturwissenschaft, muß ihren Beitrag leisten auch zur Beherrschung der eigenen Muttersprache. Es sollte deshalb nicht vorkommen, daß der fehlerfreie Gebrauch der Muttersprache in irgendeinem Fach vernachlässigt wird. Doch wie viel wird da gesündigt! Die Schüler glauben oft, es komme beispielsweise in der Geschichte nur darauf an, die geschichtlichen Kenntnisse vorzuweisen, die der Lehrer verlangt. Die grammatikalische Formulierung und die Aussprache könne er dabei vernachlässigen. Leider nehmen das manche Fachlehrer an: aus einer falsch verstandenen Großzügigkeit vielleicht oder aus Bequemlichkeit (man mag doch nicht immer korrigieren!), oder gar weil man selber ein schlechtes Beispiel gibt und sich schon seit Jahren nicht mehr um die Vervollkommnung in der eigenen Muttersprache gekümmert hat. Und weil man selber weit von dem entfernt ist, was L. Weber namens vieler Hochschulen bereits von jedem Abiturienten der Mittelschule dringlichst wünscht: «ein entwickeltes Sprachgewissen!»<sup>3</sup> (125, 213.)

Rund um die Muttersprache reihen sich die verschiedenen Fächergruppen: Geschichte und Staatskunde, Psychologie, Pädagogik, Methodik, die musischen Fächer, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und schließlich die Fremdsprachen. Nebst den Fächern Psychologie, Pädagogik, Methodik, welche die eigentliche Berufsausbildung vermitteln, scheinen uns die *musischen*

Fächer von besonderer Wichtigkeit zu sein. Sie wollen den Schüler zum künstlerischen Schauen und ästhetischen Schaffen anregen. Diese zwei gegensätzlichen, sich polar ergänzenden Seiten der Phantasie müssen heute bewußt und zielstrebig ausgebildet werden. Sonst werden wir den gegenwärtigen Gefahren (Intellektualismus, zunehmende Instinkunsicherheit, technischer Fortschritt um jeden Preis, besinnungsloser Schaffensdrang, Mißbrauch der Massenmedien, Unfähigkeit, die Freizeit persönlich zu gestalten, passives Hinnehmen und Verbrauchen vorgemerkter Luxusgüter usw.), welche der Erziehung und Bildung drohen, nicht begegnen können. Das technische Zeitalter stellt an den Volksschullehrer in dieser Beziehung bisher unerhörte Anforderungen: Schulung und Erziehung des Kindes zur Reife für die Welt der Technik, der Massen und der Massenmedien. Vielleicht glaubt der Lehrer, wenn er mit der Klasse musiziert und singt, gestaltet und turnt, die Rhythmik und auch noch Kunstbetrachtungen pflegt, sei sein Unterricht vorbildlich. Doch damit ist es noch nicht getan. Die musischen Fächer können auch beziehungslos zum übrigen Unterricht ‚durchgenommen‘ werden, eben weil sie gerade im Stundenplan drankommen. Eine solche Schule ist ihrer Aufgabe nicht gewachsen.

Die musischen Fächer müssen das ganze Lernen, Leben und Treiben an einer Schule irgendwie prägen und durchsäuern. Deshalb muß der junge Lehrer bereits «in seinem ganzen Bildungsgang erfahren haben, daß die intensiven, speziell der Verinnerlichung dienenden Bildungsmöglichkeiten genau so zur menschlichen Existenz gehören wie die rationalen, auf Bemächtigung und Beherrschung der Welt hinzielenden» (E. Martin 68, 77)<sup>4</sup>.

Die Fächerhierarchie muß eine Sinnmitte haben, die den ganzen Bau gestaltet, belebt und ihm eine innere Einheit gibt (O. Woodtli 129, 187). Diese Sinnmitte ist für uns die *Heimat*. Heimat in einem doppelten Sinn: die irdische (Elternhaus, Dorf, Wohnviertel, Talschaft, Vaterland usw.) und die das Irdische zwar durchwaltende, aber zugleich

<sup>4</sup> Die rein akademische Lehrerausbildung, welche die musische Bildung in die Sphäre der Berufsausbildung verweist und sie ihr unterordnet, ist deshalb unseres Erachtens nicht zeitgemäß. Die Ausbildung der gestaltenden Funktionen gehört als «wesentliches Element» zur *gesamten* Ausbildung des Lehrernachwuchses. Manche Vertreter der akademischen Lehrerausbildung versuchen deshalb einen neuen Typ des Gymnasiums zu schaffen, das sogenannte musische Gymnasium (Typus D).

<sup>3</sup> Bei der Anstellung neuer Fachlehrer muß deshalb auch darauf geachtet werden, ob sie ihre Muttersprache schlicht und sauber sprechen oder nicht.



auch übersteigende (Gott). Die *Heimatkunde* und der *Religionsunterricht* sind deshalb nicht zwei Fächer wie alle andern, die unter Umständen auch fehlen könnten. Die Heimat (in diesem doppelten Sinn verstanden) bildet die Grundlage und die Verbindung der verschiedenen Fachgebiete. Um diese Sinnmitte gruppiert sich in konzentrisch sich erweiternden Kreisen der Wissensstoff der verschiedenen Fächer.

In Anlehnung an Gedanken von E. Spranger, dem Begründer der *Heimatkunde* (104) regt E. Martin an, es soll, wo es möglich und sinnvoll ist, in den Fachgebieten ein Aufbau angestrebt werden, der «an den Fäden der Lebensbeziehungen» des Lehramtskandidaten emporstrebt, sei es in bezug auf den Naturzusammenhang oder auf denjenigen der Kultur. «Die Geographie, Naturkunde (Biologie), Wirtschaftskunde, Sprache (Muttersprache), selbst die Physik und Chemie können jene vertrauten Gegebenheiten und Bedigungen berücksichtigen, in denen der Lehrende und Lernende lebt, die sie täglich erfahren und mit denen sie beide verflochten sind» (68, 78). An der erfahrenen heimatlichen Realität kann elementare Bildung aufs beste entwickelt werden. Aus dem Nahen das Wesentliche und allgemein Gültige herauszuarbeiten, ist viel wichtiger als noch so viel Buchwissen. Denn anhand der persönlichen, heimatlichen Umgebung kann der Lehrer den Schüler auf *organische* Weise in alle Bereiche des Lebens einführen!

Die heimatkundliche Orientierung des Lehrplanes nimmt auf das Grundbedürfnis des Menschen Rücksicht: Auf das *Bedürfnis nach bergendem Kontakt*. Der Mensch findet den je entwicklungsgemäßen bergenden Kontakt in Sich-Einschmiegen in seiner Welt und in der persönlichen Begegnung mit ihr, vor allem mit dem Du. Die geliebte, bergende Kontakt gewährende Person ist es, die uns ein Stück Umwelt zur Heimat werden läßt. «Heimat ist wesentlich das Du; erst im entfernten Sinne und in Abhängigkeit vom Du oder in der Teilhabe am Du wird das Es des Raumes und der Zeit zur Heimat» (F. März 68a, 29). Die heimatliche Welt ist deshalb die Welt des Mutterschoßes, der Mutterbrust, des Vaterhauses, des elterlichen Heimes, der Muttersprache, der Schulstube, der Gemeinde (nicht politisch, sondern soziologisch verstanden), des Vaterlandes usw. Sie weitet sich vom Du zum Wir, von der Welt des Mutterschoßes bis zu der Welt des Schoßes des dreipersonlichen Gottes, aus dem ja

letztlich auch alles hervorgegangen ist. Der jeweiligen bergenden Umwelt entwachsend soll der Mensch hineinwachsen, sich einhausen in die je umgreifende Welt. Doch jede wird persönliche Züge tragen, weil jede «die geheimnisvolle Ortschaft der Liebe» sein wird (F. März 68a, 28).

Von dieser grundlegenden Einsicht her gesehen, muß das heimatkundliche Prinzip ergänzt werden durch das *Prinzip der Beheimatung*. Es genügt nicht, bei ererbten Dingen stehen zu bleiben. Heimat ist nicht identisch mit dem Überkommenen. Wir sind deshalb verpflichtet, dem Menschen des technischen Zeitalters, der zur Eroberung des Makrokosmos und Mikrokosmos vorwärtstürmt, der aber sehr oft einsam ist inmitten der Masse (D. Riesman), einerseits die angestammte Heimat nahezubringen und zugleich jene, in die er hineinwächst, damit er, sich dort einhausend, sich dort auch zu Hause fühlt. Das wird nur gelingen, wenn er am Du und am Wir bergenden Kontakt findet.

Sowohl die mehr nach rückwärts gerichtete Heimatkunde im bisher üblichen Sinn, die keineswegs abgewertet werden soll, wie die neu zu konzipierende, welche der zukunftssträchtigen, persönlichen Beheimatung Rechnung trägt, ist auf die Verbindung mit dem religiösen Bereich angewiesen. Denn die irdische Heimat ist von der göttlichen umfassen und durchwoben. Deshalb schwingt im Erlebnis der irdischen Heimat etwas tief Religiöses mit, auch bei dem, der es sich nicht eingestehen will (E. Spranger 104, 7). Und auch die Welt, auf die hin und in die hinein wir leben, ist die Welt Gottes, letztlich der dreipersonliche Gott selbst. Er hat uns auf sich hin geschaffen. Deshalb ist unruhig unser Herz, bis es ruht in Ihm (Augustinus).

In einer Zeit der absoluten Gefährdung liegt das Rettende im Rückgriff zum Ersten und Letzten, in der Beheimatung in Gott, der allerletzten Kernmitte und Sinnerfüllung des menschlichen Daseins. Dem *Religionsunterricht* gebührt deshalb in der Hierarchie der Fächer der vornehmste Platz. Ohne Zweifel haben es die sogenannten neutralen Schulen sehr schwer, dieser Aufgabe gerecht zu werden. Hier liegt deshalb die Legitimation der konfessionellen Schulen, auch des konfessionellen Lehrerseminars: Der wichtigsten Realität, Gott und dem wichtigsten geschichtlichen Ereignis, der Menschwerdung Gottes in Christus, wird auch der wichtigste Platz eingeräumt. Alle andern Fächer und Bildungsfaktoren

stehen – wiederum so weit es möglich ist – mehr oder weniger im Dienste Gottes.

2. Wenn die jungen Lehrer die Lehrerbildungsanstalt verlassen, sind sie sofort selbständige Berufsleute. Wohl sind sie im Durchschnitt etwa ein bis zwei Jahre älter als die Maturanden, die das Gymnasium verlassen und an die Universität gehen. (Die frisch patentierten Lehrer des Seminars Rickenbach sind beispielsweise im Durchschnitt etwa 21 Jahre alt.) Doch dieser Altersunterschied für sich allein genügt nicht, um aus den Abiturienten selbständige, verantwortungsbewußte junge Lehrer und Erzieher zu formen. Schon der Bildungsgang, den sie vorher durchlaufen, muß das bewußt tun. Die Ausbildung an der Lehrerbildungsanstalt muß deshalb ein Hauptaugenmerk darauf richten, daß ihre Schüler *selbständig aufnehmen und arbeiten* lernen (P. Waldner 121, 18). Sie sollen das *Wissen*, das sie in den verschiedenen Lebens- und Kulturgebieten weiter zu vermitteln haben, und die *Fertigkeiten* im Sprechen, Schreiben, Zeichnen, Singen, Musizieren, Turnen und Organisieren, kurz das Darbieten, Vormachen und Lenken so weit wie möglich selbständig erwerben dürfen. Der künftige Lehrer wird von Anfang an lernen müssen, aus eigener Beobachtung zu schöpfen, die Ergebnisse selbständig zusammenzufassen, zu veranschaulichen und vorzutragen.

Dazu braucht es viel Zeit sowohl auf Seiten der Schüler wie auf Seiten der Seminarlehrer. Für einen rein dozierenden Unterricht braucht es tatsächlich weniger Zeit als für einen Unterricht, bei dem die Schüler sowohl das vom Gegenstand gesteuerte Schauen, Hören und Empfangen wie auch das selbständige persönliche und gemeinschaftliche Arbeiten lernen. Nichts wäre also falscher als die Annahme, die Selbständigkeit des Schülers würde den Lehrer von lästigen Schul- und Präsenzpflichten entheben! – Weiter braucht es dazu auf Seiten des Lehrers ein gutes methodisches Geschick, ein solides Fachwissen, eine breite und zugleich tiefe allgemeine Bildung, Einfühlungsvermögen und Geduld. Doch seine Geduld wird belohnt, denn die im Empfangen und freien Arbeiten geschulte Selbständigkeit des Schülers ist ein starker Impuls für den ganzen Unterricht. (Siehe E. Prochaska, *Das Zeichnen an der Lehrerbildungsanstalt*, in 102, 30, H. Güntert 32.)

Auf Seiten der Lehrerbildungsanstalt selber braucht es genügend Unterrichtsmaterial, Anschauungs-

material, Bücher, Arbeitsräume usw. Diese Forderung versteht sich von selbst.

Wenn der vom jeweiligen Fach und Gegenstand und der von der jeweiligen Entwicklungslage des Schülers her begründete Ausgleich zwischen echter Passivität<sup>5</sup> und Aktivität gefunden wird, ist es ohne weiteres möglich, daß am Ende der Ausbildungszeit nicht Übersättigung und Überdruß, Apathie und blasiertes Alleswissen und -können steht, sondern echter Hunger nach Mehrempfangen, nach Mehrwissen und -können. Dann ist aber auch die Gefahr weniger groß, daß der junge Lehrer sich später seiner Berufung entzieht. Er wird über seinen jeweiligen Bildungsstand hinausstreben, immerfort.

3. Ausbildungsziel der Lehrerbildungsanstalt ist der tüchtige Lehrer, das heißt der methodisch gründlich geschulte Lehrer, der über das nötige Wissen und Können verfügt. In den letzten Jahren ist auch in der Schweiz sehr viel darüber geschrieben worden, ob wir noch länger am überkommenen *Lehrerseminar* festhalten können. Manche glauben, es sei überholt, da es aus dem 19. Jahrhundert stamme. Dem Zeitalter der Technik und der breiten Volksbildung könne nur noch die *akademische Lehrerausbildung* gerecht werden (Mittelschule mit Maturaabschluß, dann ein bis drei Jahre Universität oder Pädagogische Hochschule mit den entsprechenden Praktika). Wir können hier nicht ausführlich auf dieses weitverzweigte Problem eingehen. Wir wollen auch nicht behaupten, daß für gewisse Gebiete (vor allem Städtekantone) die akademische Lehrerausbildung nicht das richtige sei (siehe K. A. Ederer 15, Hanspeter Müller 73, Marcel Müller 74). Die föderalistische Struktur unseres Schulwesens läßt gottlob verschiedene Lösungen zu. Sie mögen miteinander konkurrieren!

Für die Land- und Berggebiete müssen wir an der Seminarbildung festhalten. (Freilich muß der Bildungsgang modernisiert werden. Siehe III. Abschnitt.) Aus folgenden Gründen:

a) Wir legen ein starkes Gewicht auf die *Erziehung* des Lehrernachwuchses. Diese ist in einem Seminar von mittlerer Größe mit Internat viel eher möglich als an einer städtischen oder kantonalen Mittelschule.

<sup>5</sup> Es sollte klar geworden sein, daß echte Passivität alles andere ist als Lethargie, stumpfes Dahindösen usw. Sich ganz dem Gegenstand hingeben, ganz Aug und Ohr sein, ganz empfangende Seele, verlangt in der heutigen Zeit veräußerlichter und folglich unechter Aktivität ein Höchstmaß persönlicher Anstrengung und Askese (siehe J. Pieper 84).

b) Eine alterfahrene und erprobte Berufserzieherweisheit erzieht und schult den befähigten jungen Menschen von der Volksschule an *ganzheitlich*. Eine allgemeine Mittelschule und 2 bis 3 Jahre Hochschule können das nicht. Sie fördern eher das intellektualistisch-zerstückelte und ungesund-spezialisierte Fachwissen, das E. Spranger ein Übel nennt (104, 39).

Die vollständige Trennung von allgemeiner und beruflicher Ausbildung ist deshalb zwar «nach außen eine scheinbar saubere Lösung... im Grunde genommen ist sie aber eine Täuschung». Denn «der Zwiespalt von Allgemeinbildung und Fachbildung ist dem Lehrerberuf wesenseigen. Wenn der Kandidat später ins Leben hinaustritt, kann er auch nicht wissenschaftliche Arbeit und Berufstätigkeit einfach mechanisch scheiden» (L. Weber, 124, 148).

Wenn die meisten heutigen Reformpläne trotzdem eine bessere Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung verlangen (Trennung von US und OS auch in der seminaristischen Lehrerausbildung), so soll diese Trennung doch nicht eine vollständige sein, sondern in einer Schwergewichtsbildung Ausdruck finden. Allgemeinbildung und Berufsausbildung sollen weiterhin eine organische Einheit bilden (A. Lindgren 63, 543). Was immer der Lehrer in der Zeit seiner Vorbereitung auf das Amt treibt, soll auf seinen späteren Dienst am Kinde gerichtet sein (K. Erlinghagen 17, 21)<sup>6</sup>.

Die Ausbildung des Unterseminars soll von Anfang an beruflich orientiert sein, und auch das Oberseminar soll in gewissen zentralen Fächern (z.B. Religionsunterricht, Muttersprache, Geschichte) Allgemeinbildung vermitteln. Das Unterseminar darf auch – ohne seine Aufgabe zu überschreiten – bereits etwas psychologisches und methodisches Wissen und Können vermitteln. Das kann nur mithilfe, den Beruf zu klären, und das Interesse ist da. Aus dem gleichen Grund dürfen auch die Praktika schon am Unterseminar beginnen: Landdienst, Welschlandaufenthalt, Milieupraktikum (L. Kunz) und dergleichen im ersten und zweiten Kurs, ein erstes einwöchiges Hospitieren an einer Volksschule im dritten Kurs. Die eigentlichen Lehrerpraktika

folgen dann im Oberseminar. Dieser Ausbau ist unseres Erachtens wichtiger als das Hochschulniveau in den Berufsfächern.

c) Die 2- bis 3jährige Berufsausbildung auf der Universität nach einer allgemeinen Matura wird einerseits *nicht als akademisch vollwertig anerkannt*, andererseits kann sie gerade vom Berufspraktischen her das an der Mittelschule *Versäumte nicht mehr nachholen* (wir denken vor allem an die musischen Fächer). Deshalb wird jetzt unter anderem die Lösung mittels eines musischen Gymnasiums (Typ D) gesucht (S. L. 48, 25).

d) Für die Berggebiete hätte die Einführung der akademischen Lehrerbildung ein sofortiges Ansteigen eines akuten und kaum mehr gut zu machenden *Lehrermangels* zur Folge. Die guten, tüchtigen, soliden Landlehrer rekrutieren sich nämlich nach wie vor aus kleinbäuerlichen und kleinbürgerlichen kinderreichen Familien, die sich ein akademisches Studium nicht leisten können. Würden sie es mit Hilfe von großzügigen Stipendien trotzdem tun (falls die Bergkantone wirklich so großzügig Stipendien gewähren können!), hätte das akademische Lehrerstudium sehr wahrscheinlich die Abwanderung der besten in andere (vollakademische) Berufe, also eine für den Volksschullehrerstand *negative Auslese* zur Folge (L. Kunz 58, 459). Das käme einem geistigen Selbstmord dieser Gebiete gleich. Friedrich Schneider spricht denn auch unverhohlen von der «Tragödie der Lehrerbildung» (96).

### B. Bildungsziel

Bildung wurde schon geistreich definiert als dasjenige, was zurückbleibt, wenn der Mensch alles in der Schule Gelernte vergessen hat (siehe G. Kerschesteiner 54, 36). Damit wird ‚Bildung‘ auf die formale Bildung beschränkt. Die materiale Bildung wäre das in der Schule Gelernte, Ersetzbare, in Lexika und Nachschlagewerken Nachlesbare und aus ihnen jederzeit Ergänzbares. Die materiale Bildung deckt sich nach dieser Auffassung weitgehend mit der Ausbildung.

Da wir bereits ausführlich über das Ausbildungsziel einer Lehrerbildungsanstalt gehandelt haben, können wir uns hier auf das Ziel der formalen Bildung beschränken. Anschließend soll der wichtige Problembereich, Allgemeinbildung – Fachbildung, behandelt werden.

<sup>6</sup> Interessanterweise folgert H. Schelsky aus soziologischen Voraussetzungen heraus, daß die kommenden Schulreformen eine ganz allgemein «stärkere Verschmelzung von allgemein bildendem und berufserziehendem Schulwesen» vornehmen müssen (95, 45).

## 1. Formale Bildung

Die Lehrerbildungsanstalt darf dem Drängen nach bloßer Ausbildung nicht nachgeben. Im Gegenteil, die *formale Bildung*, das heißt die Bildung der allgemeinen körperlichen, geistigen und charakterlichen Fähigkeiten, auf die es im Lehrerberuf ankommt, muß ihr vornehmeres Bildungsziel sein.

a) Der Schüler soll selber die vorhandenen *Denkmittel* zur Lösung neuer Aufgaben einsetzen können (nach W. Stern und E. Claparède ist das das Kennzeichen der Intelligenz). Er soll neue Gegenstände auf sich wirken lassen und zu neuen Problemen Lösungen finden, die in der Schule nicht behandelt wurden: Sich selber Fragen stellen, unvoreingenommen und planmäßig beobachten und so die gestellten Fragen beantworten. Aufgabe der formalen Bildung ist es, dem Schüler Gesichtspunkte, Auffassungstätigkeiten, Arbeitsmethoden zu vermitteln, mit deren Hilfe er das zu leisten vermag (H. Aebli 1, 321).

Diese formale Bildung wird grundsätzlich von *jedem* Fach vermittelt. Denn jedes Fach weckt und entwickelt Anlagen. Es ist immer der gleiche Mensch, der geschult wird, sei es durch Sprachen oder Mathematik, Naturwissenschaften oder Geisteswissenschaften. Karl Kraus hat diesen Gedanken in bezug auf das Verhältnis der Sprachen untereinander in einem Gedicht – seinem Lateinlehrer gewidmet – ausgedrückt:

Latein und Deutsch: Du hast sie mir beigebracht.  
Doch dank ich Deutsch Dir, weil ich Latein gelernt.  
Wie würde Deutsch mir, als ich Deinen  
lieben Ovidius lesen konnte!

Auch die musischen und praktischen Fächer besitzen formal bildenden Wert, weil sie – über die bloße Handfertigkeit und körperliche und geistige Anpassungsfähigkeit und Wendigkeit hinaus – den Menschen dazu führen sollen, sich in Raum und Zeit adäquat auszudrücken.

Natürlich gibt es innerhalb der beiden großen Fächergruppen der theoretischen und praktischen Fächer starke Akzentverschiebungen. Doch diese sind nicht so groß, daß ein Fach verhindert würde, stellvertretend für ein anderes den Menschen formal zu bilden. Zum Teil ist der Unterschied an formal bildendem Wert auch gar nicht im Fach selber begründet, sondern in den verschiedenartigen Lehrertypen, die das betreffende Fach unterrichten, und in ihren verschiedenen Unterrichtsmethoden.

Um eine gediegene Formalbildung zu erreichen, ist es also nicht nötig, einen bestimmten Schultyp zu besuchen, zum Beispiel das klassische Gymnasium, oder in allen Fächern unterrichtet zu werden. Es ist auch nicht nötig, daß der Schüler in einem Fach sämtlichen anfallenden Stoff systematisch und lückenlos eingepaukt erhält (siehe III. Abschnitt).

b) Wir möchten jedoch den Begriff der Formalbildung nicht auf die Formung der intellektuellen Kräfte des Menschen einschränken. Der Mensch ist nicht nur Intellekt. Und eine bloß intellektuelle Formalbildung als Selbstzweck kann genau so gut zur Unbildung führen wie zur Bildung. Das gleiche gilt von der bloßen Schulung zur Leistungsfähigkeit überhaupt. Wir möchten deshalb vorschlagen, den Begriff ‚formale Bildung‘ zugleich im weiten Sinn des Wortes zu gebrauchen: *Entwicklung aller menschlichen Anlagen*, Formung sämtlicher menschlicher Kräfte. (Damit geht allerdings der Begriff Bildung teilweise über in den Begriff Erziehung, über deren Ziel weiter unten – II/C – gehandelt wird.)

Nebst der Zucht des *Geistes* (selbständiges Denken, klarer sprachlicher Ausdruck persönlicher Ideen, Sachlichkeit, Sinn für Zusammenhänge, geistige Beweglichkeit) sind deshalb zu nennen die Entfaltung der *Phantasie* (Erlebnisfrische und Vorstellungsgabe), die Schulung der *Gemüts- und Gefühlswelt* (liebender Umgang mit dem Material, Einfühlungsvermögen, gewinnender Umgang), Zucht des *Willens* (Konzentration, Arbeitsfreude, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Geduld, Gemeinschaftssinn, Entschlossenheit, wache Selbstkritik). (Siehe L. Räber 56, 83 und H. Zbinden 133, 103.)

Ziel der formalen Bildung ist mit einem Wort die Selbständigkeit des Seminaristen, so daß er – der Schule entlassen – selbständig in sich die Kräfte erhalten kann, aus denen unsere Kultur erwachsen ist. Durch sein eigenes geistiges Leben wird er fähig sein, sich ständig weiterzubilden, «in seinem Amte die eigentliche Lehrerbildung» auf sich zu nehmen (M. Müller, Die Berufsbildung des Lehrers 74, 128) und seinerseits dem Schulkinde zu helfen, in die Heimat und Kultur hineinzuwachsen und eine der Gemeinschaft verpflichtete selbständige Persönlichkeit zu werden.

## 2. Allgemeinbildung

a) Wie wir bereits gesehen haben, steht jede Lehrerbildungsanstalt naturnotwendig in einer dauernden

*Spannung* zwischen zwei scheinbar verschiedenen und sich konkurrenzierenden Bildungszielen. Sie muß Berufsbildung und Allgemeinbildung zugleich vermitteln. (Diese Spannung kann man übrigens manchmal bis hinein in die Diskussion der Seminarlehrerkonferenz verfolgen und bis zu den Erwartungen, welche die aktive Lehrerschaft an ihre Fachzeitschriften stellt!) Die Spannung soll nicht aufgegeben werden. Sie ist fruchtbar (denn ohne Polarität und Spannung gibt es kein Leben, auch kein geistiges!). Andererseits darf man aus der Spannung nicht einen unüberwindbaren Gegensatz konstruieren, wie das unter der Herrschaft des idealistischen Bildungsbegriffes vereinzelt noch geschieht.

Wir stellen für die Lehrerbildung die Devise auf: *Durch Fachbildung zu echter Allgemeinbildung*. Für den Lehrer ist das berufliche Wissen und Können der normale Weg zur Bildung seiner ganzen Persönlichkeit. Über das Arbeitsgebiet, zu dem er innerlich berufen ist (G. Kerschensteiner 53, 34/35), schreitet er in lebenslänglicher Auseinandersetzung mit den Gütern der Zivilisation und Kultur voran zur Allgemeinbildung. Der Beruf ist für ihn die Bedingung zur Vollendung echter Allgemeinbildung, die Berufsbildung Voraussetzung seiner Persönlichkeitsbildung (Schelsky 95, 82). Vom Beruf als Zentrum aus ermöglicht ihm die Allgemeinbildung, die – wie wir sehen werden – nicht in erster Linie ein Mehrwissen gegenüber der Fachbildung beinhalten muß, sondern ein Anderswissen, einen möglichst weiten und tiefen Blick in andere Lebensbereiche. Nach G. Kerschensteiner ist überhaupt «jede wirkliche Bildung ohne Ausnahme eine Art Berufsbildung, sofern wir unter Beruf jenen Lebenskreis verstehen, zudem wir gemäß unserer Seelenstruktur berufen sind» (52, 126). Nach ihm müßten in diesem Sinne alle sogenannten allgemeinbildenden Schulen Berufsschulen sein. Das Wesen der Bildung ändert sich deshalb nicht, es nimmt nur mannigfaltigere Formen an, als der Neuhumanismus ihr zugestehen wollte.

b) Was ist überhaupt *Allgemeinbildung*? Für viele ist der Begriff ‚Allgemeinbildung‘ irgendwie zu einem Götzen geworden. Herrlich thronend, unantastbar. Doch wenn man näher zugreift, sieht man, wie unklar der Begriff eigentlich ist. Manche verstehen darunter eine möglichst vielfältige Summe gelernter und zum Abfragen bereiter Kenntnisse, ein allge-

meines Wissen, das heute immer dichter und verzweigter wird<sup>7</sup>.

Frägt man einen Fachlehrer irgendeiner Mittelschule, der vorgibt, sich für das Ideal der Allgemeinbildung einzusetzen, wird er sehr wahrscheinlich erklären, zur Allgemeinbildung gehöre auf jeden Fall einiges von dem, was er selbst lehre. ‚Einiges‘ ist jedoch ein sehr relativer Begriff. ‚Einiges‘ für den Fachlehrer wird für den Schüler eine Größe, die ihn unter Umständen erdrückt, besonders wenn er gleichzeitig vom Unterricht vieler verschiedener, das herkömmliche ‚Ideal der Allgemeinbildung‘ zäh verteidigender Fachlehrer ‚beglückt‘ wird. Der Schüler wird mit Stoff überhäuft und überschüttet. Es entsteht jedoch nur «Halbbildung, jener klägliche Zustand der Seele, die Massen von Stoff aufgenommen hat ohne die Fähigkeit, sie zu verarbeiten und in lebendige Erkenntniskräfte umzusetzen» (A. Barth 3, 205). H. H. Muchow (71, 55) stellt fest, daß fast unbemerkt aus dem Streben nach universaler Bildung das Streben nach universalem Wissenserwerb wurde. Es endete in uferlosem Sachuniversalismus. Vom Bildungsziel her gesehen führte diese Entwicklung zur «Kulturverdünnung durch Oberflächendehnung» (G. Picht).

Es ist erstaunlich, mit welcher Zähigkeit sich diese Art Allgemeinbildung heute noch verteidigt, obwohl schon Goethe mit eindringlichen Worten («Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu...») davor warnte<sup>8</sup>.

Dabei wäre an und für sich vor 150 Jahren ein allgemeines Wissen noch eher möglich gewesen als heute, und die ‚Anstalten dazu‘ waren noch nicht so schädlich wie heute. Es war damals auch notwendiger, vieles selber zu wissen. Es war notwendig im eigenen Gedächtnis eine Menge Kenntnisse einzumagazinieren und sie jederzeit gegenwärtig zu haben. Denn die Bücher waren rar, teuer und oft schwer zugänglich. Nur wenige konnten sich eine Bibliothek leisten, und öffentliche Bibliotheken gab es ebenfalls nicht viele. «Durch die Massenverbreitung des Buches, durch die Einrichtung ungezählter Bibliotheken mit ausgezeichnetem Katalogdienst und Nachweis ist dies vollkommen anders geworden. Notwendig ist nicht, daß einer ein großes allgemei-

<sup>7</sup> Deshalb läuft die heute angebotene Wissensfülle dem Streben nach allgemeiner Wissensbildung immer schneller davon (H. Zbinden 133, 84).

<sup>8</sup> Vgl. auch A. Vinet: «Tout instruit; mais tout ne cultive pas» (118).

nes Wissen im Kopf habe, sondern daß er wisse, wo die Kenntnisse, die er jeweils gerade braucht, zu finden sind, und daß er die Fähigkeit besitze, das Gelesene zu verstehen und anzuwenden» (H. Zbinden 133, 84/85).

Wir verstehen deshalb die Mahnung M. Zollingers: «Bildung statt Vielwisserei» (134). Wir verstehen auch, daß viele Schulreformer gefördert haben, den Begriff der Allgemeinbildung neu zu durchdenken.

c) Ohne Zweifel hat G. Kerschensteiner ein großes Verdienst, dieses *Neudurchdenken* angeregt und befruchtet zu haben. Er schreibt: «Wenn es so etwas gibt wie allgemeine Bildung, dann steht sie nicht am Anfang des Lebens, sondern an seinem Ende, und das Beste, was die Schule tun kann, ist, durch möglichst tiefes Einführen in den Sinngehalt einzelner Bildungsgüter, deren Struktur der Struktur des Schülers möglichst adäquat ist, die Kräfte zu entwickeln, die den Zögling von selbst dazu treiben, nach Maßgabe seiner Individualität und der Lebensverhältnisse, in die er geworfen wird, den Umkreis seiner Bildung im Rahmen seiner Lebensaufgabe zu jener Universalität auszudehnen, die einst Wilhelm von Humboldt als das Ziel seiner eigenen universellen Natur sich in seinem Humanitätsideal gesteckt hat» (52, 120/1). Diese echte Allgemeinbildung vollzieht sich in vier Schritten:

aa) Zuerst muß dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, mit den verschiedenen Kulturgütern in aktive Berührung zu kommen. Es ist gleichsam ein *erstes Abtasten*, ein erstes Kräfteressen. Das geschieht in der Volksschule, in den unteren und mittleren Klassen der Mittelschule, respektive am Unterseminar. Diese Jahre geben dem Schüler Gelegenheit, das Minimum an Kenntnissen und Fertigkeiten zu erhalten, um sich im Leben einigermaßen durchsetzen zu können. Er wird sich im großen und ganzen klar über die Neigung und Eignung, die ihm zuteil geworden ist. Falls nötig, können psychologische Tests und Beobachtung durch erfahrene Pädagogen und Berufsberater mithelfen, um den Schüler finden zu lassen, was ihm entspricht.

bb) Ist die Struktur freigelegt, kann sich die sogenannte *Produktive Einseitigkeit* (der Ausdruck stammt von Kultusminister G. Storz) entwickeln. Der Schüler wird durch echte Bildungsprozesse in den Kern und in das Wesen einiger Kulturgüter eingeführt, in diejenigen nämlich, die seiner geistigen Struktur entsprechen. Der Lehrer, der den Weg

der produktiven Einseitigkeit geht, vermeidet es beispielsweise, einen von Haus aus mathematisch Unbegabten durch Mathematik bilden zu wollen, sowenig es zu verantworten wäre, einen musikalisch Unbegabten jahrelang an der Musikakademie festzuhalten. Er würde nur Zeit und Energie für Dinge vergeuden, die für ihn doch nie zu Bildungsgütern werden können. Damit nämlich «ein Kulturgut Bildungsgut für eine Individualität werden kann, muß die geistige Struktur dieses Kulturgutes ganz oder teilweise der geistigen Struktur der Individualität adäquat sein» (G. Kerschensteiner 52, 159). F. von Cube kommentiert dieses Grundaxiom des Bildungsprozesses mit folgender Erwägung: «Als Lehrer an einem Gymnasium – vielleicht insbesondere als Mathematiklehrer – ist man nur zu sehr geneigt, dem Kerschensteiner-Whiteheadschen Grundsatz zuzustimmen. Wenn man jahrelang dieselbe Klasse in Mathematik unterrichtet und wenn man auf verschiedene Weise das Wesen der Mathematik klar zu machen versucht und dennoch die Hälfte der Klasse den Kern der mathematischen Methode nicht zu begreifen vermag, so liegt der Schluß nahe, daß die ‚geistige Struktur‘ dieser Schüler mit der speziellen mathematischen Struktur ‚a priori‘ nicht in Übereinstimmung steht» (10, 13).

cc) Der Ausdruck der ‚Produktiven Einseitigkeit‘ ist gefährlich. Er kann mißverstanden werden. Ihr Ziel ist alles andere als etwa ein ödes Spezialistentum oder Fachsimpelei, die blind machen für größere Zusammenhänge und allgemein menschliche Fragen. Mit der Beschränkung des Stoffgebietes muß deshalb notwendig eine Intensivierung und selbstverständlich auch eine *philosophische Vertiefung* verbunden sein<sup>9</sup>.

Mit der zunehmenden Reife des Schülers ist es möglich, eine gewisse philosophische Vertiefung zu erreichen. Der Schüler kann veranlaßt werden, Fragen über den tiefen Sinn des Kulturgutes zu stellen, dem er sich hingibt und in welches er eindringt. Damit stellen sich bald auch Fragen des weiteren Zusammenhanges mit andern Kultur-

<sup>9</sup> Vorbildlich ist in dieser Beziehung auch heute noch das altsprachliche Gymnasium, dort wo es sich selber im Wesentlichen treu bleiben konnte. «Der didaktische Hauptvorzug des altsprachlichen Gymnasiums ist seine Ökonomie. Man lehrt rechtzeitig das Grundlegende, und man lehrt es in einer gewissen Konzentration und Muße, welche der Vertiefung zugute kommt». (W. Flitner 23, 107.)

gütern. Er wird auch anfangen, über das eigene Erkennen, Fühlen, Wollen und Handeln nachzudenken, über das eigene Bewußtsein zu reflektieren. So kann der junge Mensch allmählich – von ferne – dazu gelangen, «Menschliches menschlich zu tun – mit Geist» (Josef Weinheber).

Das reflektierende Bewußtsein bildet ohne Zweifel ein konstitutives Element jeder echten Bildung. Ein weiteres konstitutives Element ist das Erlebnis *objektiver geistiger Werte*. Damit ein Mensch gebildet sei, muß er – im Sinne R. Guardinis – Personen und Dingen in echter Weise begegnen. Ohne ‚Begegnung‘ ist Bildung nicht denkbar (31, 9–24)<sup>10</sup>. Der Schüler muß den Personen und Gütern der Umwelt wirklich begegnet sein und in ihnen objektive geistige Werte erlebt haben: Einheit, Wahrheit, Gutheit, Schönheit, Sachlichkeit, Heiligkeit, oder mit andern Worten: Kundgabe des unendlichen göttlichen Wertes in den begrenzten Dingen und Personen der Umwelt, Partizipation am unendlichen göttlichen Wert. So wird sich der reflektierende Mensch seiner menschlichen Grundsituation bewußt: der *Begrenztheit*. Weil der Mensch selbst begrenzt ist, sind alle seine Fähigkeiten begrenzt, auch sein Wissen. Somit gehört die Kenntnis der Lückenhaftigkeit der eigenen Bildung zu ihrem Wesen. Ein Mensch ist dann gebildet, wenn er mit dem Sachwissen das Wissen um die Grenzen dieses seines Sachwissens verbindet. Er weiß, daß sein Wissen perspektivisch ist.

Um wahrhaft gebildet zu sein, darf weiterhin der Mensch nicht bei der bloßen Erkenntnis stehenbleiben, er muß auch die notwendigen Folgerungen daraus ziehen. Es gehört zum Wesen echter Bildung, daß der Mensch auf viele Möglichkeiten seiner Entfaltung gelassen (d.h. ehrfürchtig und aufgeschlossen gegenüber allem Seienden) und sich selbst bescheidend (das setzt Einsicht und Klugheit voraus) *verzichtet*. Nur auf diesem Wege kommt er zu seinem wahren Selbst. Echte Beschränkung bedeutet jedoch keineswegs, daß man seinen Gesichtskreis endgültig auf einen kleinen Bereich der Wirklichkeit einengt. Echte Bildung langt immer beim Ungenügen natürlichen Strebens an, aber erst *nach* redlicher An-

<sup>10</sup>Hierin sehen wir einen fruchtbaren Ansatzpunkt für eine notwendige Korrektur an gewissen Einseitigkeiten der ‚Arbeitschule‘, in welcher *alles* erarbeitet werden und in der es immer ‚rumoren‘ soll. Ganzheitliches Erkennen heißt nicht nur, die Gegenstände begreifen, sondern auch von ihnen ergriffen werden. (Siehe Th. Schwerdt 101, 15–40).

spannung und Erschöpfung aller menschlichen Kräfte.

Auch der Wille das zu tun, was der Augenblick als geschichtlicher Auftrag Gottes von mir fordert, schließt einen Verzicht ein auf viele andere Möglichkeiten. Der so auf sich genommene Verlust an Breite öffnet jedoch den Zugang zur Tiefe.

Weiter: «Wo der Gebildete für seine eigene Person nicht wissen und handeln kann, wird er auf andere vertrauen müssen, die stellvertretend für ihn wissen und handeln. Ohne die Bereitschaft, solche Stellvertretung gelten zu lassen und anzunehmen, und ohne Vertrauen zu denen, die ersetzen und ergänzen, was er nicht selber in sich lebendig machen kann, bliebe der Mensch ein heillooses Fragment.» Somit ist auch das *Vertrauen* und die *Stellvertretung* für jegliche Bildung konstitutiv. Das «nicht nur deshalb, weil sich darin eine menschliche Haltung ausdrückt, ohne die wir uns Bildung nicht vorstellen können, sondern auch deshalb, weil Bildung sogar rein technisch verstanden ohne das Vertrauen auf fremde Sachkunde und fremde Erfahrungen nicht möglich ist. Dieses selbe Vertrauen muß auch in der geistig tragenden Schicht das Element des Zusammenwirkens sein, sonst ist sie als Schicht nicht handlungsfähig. Entscheidend ist nicht, wie viele Bildungstypen in dieser Schicht vertreten sind, sondern ob die Haltung des Vertrauens in ihnen ausgebildet oder verkümmert ist. Hier liegt eine wesentliche Aufgabe für alle Schularten. Ihre Lösung kann freilich nur gelingen, wenn die Lehrer der verschiedenen Schularten hier ein Vorbild geben und sich im Zeichen ihrer gemeinsamen Verantwortung durch das gleiche Vertrauen untereinander verbunden wissen» (Deutscher Ausschuß 13, 101/102). dd) Der Geist des Sich-Öffnens und des Forschens ist im Schüler wachgerufen. Er kann sich als solcher nur auf einem beschränkten Gebiete zeigen. Doch er weckt einen unstillbaren Hunger, auch andere Teilgebiete des Bereiches, für den sich der Schüler zu interessieren begonnen hat, mit der gleichen Aufnahmebereitschaft auf sich wirken zu lassen und sie «mit der gleichen Liebe und der gleichen Sorgfalt durchzuarbeiten, wie er gewohnt wurde, das eine Teilgebiet beherrschen zu lernen» (G. Kerschensteiner 55, 191).

Von der nun erreichten höheren Bewußtseinsstufe aus wird der Weg in andere Kulturgüter und in andere menschliche Bereiche gewiesen. Der Erwachsene kann sich nun selber ihnen öffnen, er kann sie

sich selbst – nach der Eigenart seiner geistigen Struktur – im Laufe seines Lebens erarbeiten. Allmählich wird der junge Lehrer, falls er sich weiterbildet, über den engen Kreis des nächsten Wirkens und Erlebens hinauswachsen. Er wird den größeren Zusammenhang der Welt auch erleben und verstehen. Er wird seinen geistigen Horizont nicht mit dem Fachwissen abschließen – das wäre der Tod echter Bildung –, sondern die Fachbildung wird ihm Konzentrationspunkt sein, um den sich die Gesamtbildung in konzentrischen Kreisen anlagert (siehe Th. Wilhelm 128, 218, 225). «Diesen strukturgemäßen Universalismus kann man – in einem neuen Sinn – als Allgemeinbildung bezeichnen» (F. von Cube 10, 86). Diese *echte Allgemeinbildung* findet sich erst in der Reife des Lebens oder sogar erst an seinem Ende. Die Schule kann sie nicht ‚machen‘. Sie kann nur «durch Wachstum von innen» entstehen (A. Barth 3, 205). Doch den Trieb zu wachsen soll die Schule anreizen. Sie soll die Gelegenheit dazu und den Nahrungsstoff geben. Das ist ihre vornehmste Aufgabe.

Wir sehen, Bildung und Allgemeinbildung haben mit der Menge des Wissens nichts zu tun. Was die Elemente des Wissens zu einem Bildungswissen macht, ist das Wissen des Menschen um sich selbst, um seinen Ort im Ganzen und sein Verantwortungsbewußtsein. Allgemeinbildung ist somit überhaupt nicht in erster Linie Sache des Intellekts, sondern Einheit *aller* menschlichen Anlagen. Letztlich ist sie deshalb eher im Gewissen und Gemüt verankert als im bloßen Verstand (Martin Keilhacker 50, 125). Allgemeinbildung verlangt gar nicht ein stetes Anreichern des Wissens bis zu einem Höchstmaß an Wissen und Können, wohl aber *inneren Adel, menschlich verbindende Güte und echte Demut des von Gott begnadeten Geschöpfes*. Durch sie erhält das Verstandeswissen seinen geistigen Ort, und so erst stiftet es wahre Gemeinschaft.

Das Maß des aufzunehmenden Bildungstoffes hängt ab von der Aufnahmebereitschaft und den Aufnahmemöglichkeiten des einzelnen Menschen und der einzelnen Zeitepochen. Diese sind je und je verschieden. Paradoxerweise könnte man also sagen, daß sicher derjenige keine Allgemeinbildung besitzt, der zwar viel von ihr spricht oder gar glaubt, er sei allgemein gebildet, der jedoch über die Voraussetzungen, die Relativität und Zeitbedingtheit der Allgemeinbildung nichts weiß und der nicht

irgendwie skeptisch ist gegenüber dem Wort ‚Allgemeinbildung‘.

Eine *umfassende Allgemeinbildung* kann im 20. Jahrhundert noch weniger erreicht werden als früher. Trotzdem ist eine *relative Allgemeinbildung* auch heute möglich und gefordert – und zwar auf allen Bildungsstufen. Denn jede Bildungsstufe kann Einsicht in ihre Grenzen vermitteln, jede kann – statt nur in die Weite der Dinge – auch in die Tiefe ihrer Bedingtheit führen, und auf jeder Bildungsstufe kann der Mensch aufgeschlossen sein gegenüber den Grundfragen menschlichen Daseins.

d) *Die Lehrerbildungsanstalt* kann nicht den gleichen Weg gehen wie das humanistische oder das Realgymnasium. Und trotzdem soll sie eine echte humanistische Bildung (im Sinne eines Weges zu höherer menschlicher Bildung) vermitteln. Nie dürfen wir jenen nachgeben, die eine kleinliche utilitaristische Ausrichtung der Lehrerbildung nach rein äußerlichen Zwecken befürworten (E. Martin 68, 73) und die «in völlig vernagelter Weise die Lehrerbildung auf jenes rein praktische Wissen und Können reduziert wissen möchten, das der Lehrer unmittelbar in der Schule selbst braucht oder anwendet» (W. Guyer 36, 415).

Im Gegenteil, es gehört zum Bildungsziel des Lehrerseminars, mit Hilfe der Fachbildung *echte Allgemeinbildung* zu vermitteln. Auf Grund einer tüchtigen Fachbildung soll der Primarlehrer die Schranken seines Wissens kennen und sich in den Grenzen des je Möglichen bescheiden, um die größeren Zusammenhänge wissen, geistig interessiert sein, zu den kulturellen Werten und Gütern einen lebendigen Zugang haben. Er soll abendländisches Denken mit Weltoffenheit verbinden und aufgeschlossen sein für die Unendlichkeit des Wahren, Guten und Schönen.

### C. Erziehungsziel

Vom Fachlehrersystem verführt und von den glänzenden Errungenschaften der Methodik geblendet, werden leider verschiedene Lehrer ihrer Berufung untreu, nicht nur Unterrichter, sondern gleichzeitig auch Erzieher zu sein. Deshalb hat schon Carl Hilty die Warnung ausgesprochen: «Ich fürchte, wir werden in einer kurzen Zeit auf unser ganzes Erziehungswesen, das viel zu mechanisch oder, wie man es nennt, methodisch geworden ist und dabei besonders auch auf die richtige Erziehung der Lehr-



kräfte selber zurückkommen müssen» (zitiert bei H. Zbinden 133, 77).

1. Carl Hilty hat richtig gesehen, daß Ausbildung und Bildung von der Erziehung nicht losgelöst werden können. Alle drei gehören zusammen. Es ist deshalb auch zu verstehen, daß es nicht möglich ist, die drei Begriffe, besonders aber die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘, sauber voneinander zu scheiden. Die Übergänge sind fließend. Wir haben bereits oben (S. 676) darauf aufmerksam gemacht. Wenn zum Beispiel R. Guardini nach dem Wert, Maßstab und Ziel des *Pädagogischen* fragt und zur Antwort gibt: *Herausbildung* des von Gott gerufenen persönlichen Wesens, Bewährung in der Begegnung mit Dingen, Mitmenschen und Gott, Hinführung zum richtigen Verhältnis zu den Gegenständen (Annahme und Dienst), so sieht man sofort, daß Guardini eigentlich keinen Unterschied macht zwischen Bildung und Erziehung, und daß bei ihm Bildung mit Erziehung identisch ist (32, 19–45). «Organisation im Schulwesen ist etwas Äußerliches, das den Inhalt unberührt läßt. Es findet eine Verschmelzung von Bildungsgut und Erziehungsarbeit mit der Organisation statt» (P. Fleig, Schulreformpläne 21, 14)<sup>11</sup>.

*Ausbildung und Bildung sind gleichsam in die Erziehung eingebettet.* Auch hier gilt das Wort Christi: «Was nützt es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewinnt, an seiner Seele aber Schaden leidet?» (Mk 8, 36.) Das Kernproblem und der Ausgangspunkt jeder Schulreform ist somit die pädagogische Zielfrage.

Die berufliche Ausbildung beruht auf einem vorberuflichen Fundament und weist auf ein überberufliches Feld hin (Th. Wilhelm 128, 224). Deshalb genügt es auch in dieser Beziehung nicht, ein Vielerlei von Wissen und Kenntnissen anzuhäufen, ja nicht einmal über eine harmonische Bildung zu verfügen. Die Elemente müssen sich zur «Geschlossenheit eines Weltbildes» zusammenfügen (Ph. Lersch 60, 59/60), welches dem Dasein des Menschen als Ganzem Form und Ausrichtung gibt. Der Schwerpunkt des Unterrichtes muß von der Erziehung her konzipiert werden. Sonst bleibt das Berufsethos des Lehrers ein Torso, die wichtigere Hälfte, die sinngebende ist ausgefallen. Die folgenden Worte von P. L. Räber können nicht ernst genug genommen

<sup>11</sup> Siehe auch W. Schäfer, *Erziehung durch Unterricht* (99, Heft 12), H. Schelsky (95, 82).

werden, man sollte sie über jede Schule schreiben: «Bildung ist wichtiger als Wissen, Persönlichkeit ist wichtiger als Können, Seele und Herz sind wichtiger als Intellekt und Verstand; wahr, edel und heilig zu sein, ist wichtiger als Tüchtigkeit, Erfolg und Kraft» (88, 26)<sup>12</sup>.

E. Spranger gibt der gesamten abendländischen Tradition Ausdruck, wenn er, sich auf Sokrates (Apologie XVII) berufend, die Formung der Seele als den Kern des Bildungsideals bezeichnet. Für nichts anderes soll man mehr sorgen, als für die eigene Seele, damit sie so gut wie möglich sei. «Haltet vor allem Eure Seele rein!» Von ihrer Beschaffenheit nämlich hängt es ab, ob den Dingen der Welt der rechte Rang in der Ordnung der Güter zugewiesen wird oder nicht (106, 62)<sup>13</sup>.

2. Das *Ziel* unserer erzieherischen Bemühungen ist der Lehrer, der dank seiner leiblich-seelisch-geistigen Ausrüstung fähig und geneigt ist, seine *Aufgabe als Lehrer und Erzieher möglichst selbständig und möglichst vollkommen zu erfüllen.*

Voraussetzung dafür ist sein eigenes *Engagement* (O. F. Bollnow), und eine lautere selbstlose Liebe, welche das Wissen dem *Dienst* am Nächsten unterordnet, «savoir pour servir» (P. Jaccard 46, 236). Nur wo diese «Leidenschaft des Geistes weht, entfaltet sich die Kraft, andere emporzubilden» (E. Spranger 106, 73).

3. Der geformte Charakter des Lehrers sollte im einzelnen folgende *Eigenschaften* aufweisen: Körperlich-seelische Reife, Individuation und Gemeinschaftsgeist, intellektuelle Aufgeschlossenheit, psychologisches Verständnis und Einfühlungsvermögen, Lebensbejahung, Umgänglichkeit und Sinn für Umgangsformen, vorurteilsfreie Gesinnung und Charakterfestigkeit, Anpassungsfähigkeit und Treue, erzieherisches Planen für die Zukunft und kräftiges Stehen in der Gegenwart, hingebende Meditation und aktives Zupacken, Sinn für Humor und natürliche Autorität, Herzlichkeit, Geduld und fordernde Liebe, Selbständigkeit und Verantwortungsbereitschaft. Diese Eigenschaften müssen einwurzeln im

<sup>12</sup> Siehe auch W. Nigg (79, 1152).

<sup>13</sup> E. Spranger nimmt dabei Stellung gegen Th. Litt, der behauptet, es sei müßig, nach einem ‚Bildungsideal‘ zu fragen, denn nur der frage nach etwas, der es bereits verloren habe. Die verschiedenen selbstverständlich gelebten Bildungsideale der früheren Zeiten seien verloren, unwiederbringlich (65, 30–36). Siehe auch Th. Kampmann (47, 129–142).

tragenden Grund der Willens-, Gesinnungs- und Herzensbildung, der sittlichen Grundeinstellung und der religiösen Aufgeschlossenheit.

Zwei der genannten Eigenschaften sind heute besonders gefährdet: die Selbständigkeit und die fordernde Liebe.

Die *Selbständigkeit* des einzelnen Menschen droht unter dem Ansturm der Massenkommunikationsmittel verschüttet zu werden. Die Erziehung zur (christlich verstandenen) Selbständigkeit ist deshalb im technischen Zeitalter das Hauptanliegen jeder Erziehung, vor allem der Erziehung der künftigen Erzieher. Erreicht der Seminarist dieses Ziel, dann wird der Erzieher überflüssig, der junge Lehrer kann sich selber erziehen. Er ist fähig geworden, seinerseits andere zu erziehen.

Daß man uns nicht falsch verstehe! Erziehung zur Selbständigkeit heißt nicht: Die jungen Menschen einfach sich selbst überlassen. Heute wie immer und je soll die «Anpassungspädagogik» gepaart sein mit der «Forderungspädagogik» (K. Strunz 56, 19).

Der Erzieher soll den Zögling emporbilden. Daraus folgt, daß auch die *fordernde Liebe* zu den unveräußerlichen Eigenschaften des Erziehers gehört, soll das Teamwork der Erziehung gelingen. «Echte Liebe ist durchwegs uneigennützig. Sie fordert nichts, sie hofft alles, sie schenkt auch alles. Die emporbildende Liebe ist ebenfalls uneigennützig. Sie will dem Geliebten emporhelfen um seiner selbst willen. Sie antizipiert dabei, daß die Gestalt, die mit Liebe von ihm ‚gefordert‘ wird, seinen Wert erhöht und daß er dadurch noch liebenswerter wird... Es ist keine Erziehung denkbar, die nicht Leistungen *forderte*... Die pädagogische Liebe will künftige Enttäuschungen verhüten. Sie muß *heute* streng sein, damit das Schicksal nicht künftig über einen Blinden hereinbreche.» Der blind gebliebene Zögling würde später als erster seine zu weichen Erzieher der Untreue anklagen. Mit Recht.

Die fordernde Liebe schöpft ihre Legitimation aus dem *Glauben* an den verpflichtenden Wert dessen, was verlangt wird (E. Spranger 106, 96–99). Deshalb bedarf der Erzieher selber «der Orientierung an einem festen, unverrückbaren Mittelpunkt. Dieser liegt nicht in den farblosen Bezirken irgendwie gearteter Neutralität der Gesinnung. Um ihn zu finden, bedarf es letzter, weltanschaulicher Entschiede» (F. Kilchenmann, Über die berufliche Ausbildung zum Lehrer, in 102, 66).

Dieser letzte Entscheid liegt für den Christen im

Anschluß an Christus. Zur Gottebenbildlichkeit berufen, läßt er von der Gnade und mit ihr mitwirkend in sich das Bild Christi, des Vaters urewiges, wesensgleiches Abbild formen und bilden. Somit wurzeln Ausgangspunkt, Ziel und formende Ursache des Pädagogischen im Letzten und Eigentlichen, «durch den Menschen hindurch im Heilswillen Gottes selbst; in Seinem sich mitteilenden Leben: In der Bewegung Seiner Gnade» (R. Guardini 32, 27). Diese Erziehungsaufgabe und -möglichkeit transzendiert jedes natürliche Ziel. Wer hier ankommen darf, wird an sich das Wort des heiligen Paulus erfüllt sehen: «Ich lebe, doch nicht ich lebe, sondern Christus lebt in mir» (Gal 2, 20). Er ist zu einem «zweiten Christus» geworden.

Der Christ wird somit seine ihm mögliche charakterliche Harmonie erreichen, durch die Verankerung im dreifaltigen Gott, welche ihm durch Jesus Christus und seine Kirche vermittelt wird. Mit anderen Worten: Der christliche Lehrer und Erzieher lebt unter der steten Ankunft des Herrn in seinem eigenen Herzen, im Herzen seiner Schulkinder und in der Welt überhaupt.

(2. Teil folgt)

#### Benützte Literatur

Das Verzeichnis der benützten Literatur ist umfangreich, um allen Interessierten die Wege zum Weiterstudium der Frage ebnet zu helfen und um darzutun, daß die vorgeschlagene Reform ein begründetes Anliegen darstellt.

Die Literatur ist alphabetisch geordnet. Jedes Werk ist mit einer Nummer versehen. Im Text wird nur die Nummer erwähnt, nicht das Werk. Die zweite Zahl im Text bezeichnet jeweils die Seitenzahl im betreffenden Werk oder Artikel.

1 *Aebli H.*: Die Lehrerfrage und der fragelose Unterricht, in Schweiz. Lehrerzeitung (SLZ) 1961, 10, 281–285 und 11, 321–326.

2 *Antz J.*: Ehrengabe für, Überlieferung und Neubeginn. Ratingen 1957.

3 *Barth A.*: Die Reform der höheren Schulbildung in der Schweiz. Basel 1919.

4 *Barthel K.*: Über exemplarisches Lernen im Geschichtsunterricht, in Sammlung 1956, 35 ff.

5 *Biot R.*: Education de l'Amour. Paris 1951.

6 *Bollnow O. F.*: Das veränderte Weltbild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken, in Erziehung wozu? Stuttgart 1956, 33–47.

7 *Boronowski D.*: Wo fällt die Entscheidung des kalten Krieges? Köln.

8 *Brezinka W.*: Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag. Freiburg 1961.

9 *Copei F.*: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1955.

- 10 von Cube F.: Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit? Stuttgart 1960.
- 11 Derbolav J.: Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums. Düsseldorf 1957.
- 12 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 3: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart 1960.
- 13 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 5: Zur Diskussion des Rahmenplanes, Kritik und Antwort. Stuttgart 1960.
- 14 Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit 1956, 4/5. Mitarbeiter: W. Flitner, M. J. Langeveld, H.-G. Krügel, H. Abel, F. Malsch, M. Wagenschein usw.
- 15 Ederer K. A.: Um die Lehrerbildung, in Stimmen der Zeit 1955, 6, 418-429.
- 16 Egli H. R.: Der Lehrer und die Probleme der heutigen Welt, in SLZ 1961, 49, 1375-1379.
- 17 Erlinghagen K.: Akademische Lehrerausbildung, in Stimmen der Zeit 1958, 7, 17-27.
- 18 Fankhauser A.: Gedanken zur Seminarreform, in Blätter von Muristalden 1959, 14, 1-24.
- 19 Festschrift zu Ehren von alt Rektor Dr. H. Fischer. (Mitarbeiter: E. Brunner, P. Niggli, A. Debrunner, M. Zollinger, E. Kind, P. Geßler usw.) Biel 1952.
- 19a Fischer A.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1961.
- 20 Fischer H.: Über gymnasiale Allgemeinbildung, veröffentlicht in Der Bund 1952, Nr. 534, 536, 537.
- 21 Fleig P.: Schulreformpläne und die Katholische Erziehungslehre. Waldkirch 1961.
- 22 Fleig P.: Die theoretische Grundlegung für den Bremer Plan, in Katholische Frauenbildung 1960, 12.
- 23 Flitner W.: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954.
- 23a Flitner W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart<sup>7</sup> 1961.
- 24 Flörke W.: Die Auflockerung der Oberstufe. Heidelberg 1955.
- 25 Freyer H.: Theorie des gegenwärtigen Zeitalters. Stuttgart 1961.
- 26 Gaede W. R.: Gegenwartsprobleme im amerikanischen Bildungswesen, in SLZ 1959, 1, 11-12.
- 27 Gegenwartsfragen des Gymnasiums. Bericht der Studienkommission der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren. Aarau 1948.
- 28 Geheeb P.: Erziehung zur Selbstentfaltung. Paul Geheeb's «Ecole d'Humanité» in Goldern, in NZZ 19. September 1961, Blatt 8, Nr. 3436.
- 29 Giger H.: Theoretisch-wissenschaftliche Bildung am Seminar, in Berner Schulblatt 1958, 32, 566-570.
- 30 Gläser J.: Vom Kinde aus. 1919.
- 31 Guardini R. / Bollnow O. F.: Begegnung und Bildung. Würzburg<sup>2</sup> 1960.
- 32 Guardini R.: Grundlegung der Bildungslehre. Würzburg<sup>4</sup> 1959.
- 33 Güntert H.: Selbständiges Arbeiten in der Biologie, in Schweizer Schule 1961 8/9, 261-264.
- 34 Günther K.: Die Lehrerbildung in Basel, in Kantonales Lehrerseminar Basel-Stadt, 6. Bericht 1947-1949, 3-14.
- 35 Guyer W.: Du und Dein Volk. Frauenfeld 1939.
- 36 Guyer W.: Wie wir lernen. Erlenbach-Zürich 1952.
- 37 Gymnasium Helveticum 1955, 4. (Mitarbeiter: O. Woodtli, W. Saxer, W. Jenni, A. Perrenoud, E. Mäder, W. Näf, L. Räber usw.)
- 38 Hardegger Th.: Gymnasialbildung unter besonderer Berücksichtigung des pädagogischen Lehrgutes Pius' XII., Beilage zum Jahresbericht des Kollegiums Sarnen 1959/60.
- 39 Heise H.: Die entscholastisierte Schule. Stuttgart 1960.
- 40 Helmich W.: Lehrerbildung und Fachwissenschaft. Stuttgart 1954.
- 41 von Hentig H.: Die Schule zwischen Bewahrung und Bewahrung. Eine amerikanische Besinnung auf die Maßstäbe eines modernen Bildungswesens (Rockefeller-Bericht und Conant-Bericht). Stuttgart.
- 42 Hessische Beiträge zur Schulreform 1953, 3 (Sondernummer).
- 43 Hoffmann H. W.: Zeitnahe Geschichte in der Volksschule. 1958.
- 44 von Humboldt W.: Bildung und Sprache. Eine Auswahl seiner Schriften. Paderborn 1959.
- 45 Imhof B.: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf. Zug 1961.
- 46 Jaccard P.: Politique de l'emploi et de l'éducation. Paris 1957.
- 47 Kampmann Th.: Erziehung und Glaube. Zum Aufbau einer christlichen Pädagogik. München 1960.
- 48 Kanton Basel-Landschaft, Bericht und Entwurf zum Gesetz betreffend Errichtung und Führung kantonaler Maturitätsschulen (Gymnasien) mit Seminar sowie betreffend der Schulabkommen für den Besuch von Maturitäts- und Mittelschulen anderer Kantone. Binningen 1960.
- 49 Keilhacker M.: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Freiburg i.Br. 1932.
- 50 Keilhacker M.: Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik. Stuttgart 1958.
- 51 Kerschensteiner G.: Der Begriff der Arbeitsschule. München<sup>14</sup> 1961.
- 52 Kerschensteiner G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. München<sup>9</sup> 1959.
- 53 Kerschensteiner G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München<sup>7</sup> 1959.
- 54 Kerschensteiner G.: Theorie der Bildung. Leipzig 1926.
- 55 Kerschensteiner G.: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. München<sup>5</sup> 1959.
- 56 Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren, Wege gymnasialer Bildung. Arbeitsbericht der Studienkommission für Typenfragen. (Mitarbeiter: A. Läubli, G. Rätz, H. Stehlé, K. Fehr, G. Rapp, J. Ehret, P. Geßler, L. Räber) Aarau 1961.
- 57 Kühnel J.: Die alte Schule. 1924.
- 58 Kunz L.: Gegenwartsprobleme der Lehrerbildung in der Schweiz, in Schweizer Schule 1959, 14, 458-462.
- 59 Kunz L.: Neuzeitliche Lehrerbildung, Referat an der Konferenz schweizerischer Seminardirektoren 1959, in Schweizer Schule 1959, 5, 161-167.
- 60 Lersch Ph.: Der Mensch in der Gegenwart. München 1955.
- 61 Lentke H. M.: Eine Erhebung an höheren Schulen über das Interesse an den Schulfächern, insbesondere an der Biologie. Psychologische Beiträge II, 2, 1956, 308ff.

- 62 *Lindgren A.*: Grundsätzliche Erwägungen zur Lehrerbildung im Kanton Bern (Manuskript 1960).
- 63 *Lindgren A.*: Vergleichende Studien zur Frage eines 5. Seminarjahres für die Primarlehrer im Kanton Bern, in *Berner Schulblatt* 1958, 30/31, 532-544.
- 64 *Litt Th.*: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt.
- 65 *Litt Th.*: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart 1958.
- 66 *Lubienska de Lenval H.*: Die Stille im Schatten des Wortes. Mainz 1961.
- 67 *Malsch F.*: Neue Wege in der Prima, in *Die pädagogische Provinz* 1955, 9.
- 68 *Martin E.*: Über die Neuordnung der Primarlehrerausbildung im Kanton Baselland. Gedanken über den Aufbau eines basellandschaftlichen Lehrerseminars, in *Schulnachrichten* 1956, 4, 67-94.
- 68a *März F.*: Heimat und Person, in *Pädagogische Welt* 1962, 1, 27-30.
- 69 *Mehnert K.*: Der Sowjetmensch. Fischer-Bücherei Nr. 388, 1961.
- 70 *Möller H.*: Elementarischer Unterricht, in *Westermanns pädagogische Beiträge* 1957, 2, 68-78.
- 71 *Muchow H. H.*: Die Schule ist tot... Es lebe die Schule! Schleswig 1956.
- 72 *Müller F.*: Unser Schulsystem, ein Haus ohne Treppen, in *Schweizer Spiegel* 1961, März (Separatdruck).
- 73 *Müller H. P.*: Die Basler Konzeption der Primarlehrerausbildung. Separatabdruck aus dem 9. Bericht des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt 1957, 3-17.
- 74 *Müller-Wieland M.*: Die Berufsbildung des Lehrers, in *SLZ* 1960, 5, 123-128.
- 75 *Naef W.*: Vom Gymnasium zur Hochschule. Biel 1953.
- 76 *Newe H.*: Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit. Kiel<sup>2</sup> 1961.
- 77 *Niedermann J.*: Das Lehrerseminar Rickenbach-Schwyz, in *Schweizer Schule* 1961, 7, 223-232.
- 78 *Niedermann J.*: Probleme einer modernen Internatserziehung, in *Vaterland* 1961, 190.
- 79 *Nigg W.*: Abendländische Besinnung. Vortrag vor der Zürcher Schulsynode 1958, in *SLZ* 1958, 42, 1149-1155.
- 80 *Oberstufenreform in der Höheren Schule*, Heft 3 der Reihe 'Aus den deutschen Landerziehungsheimen'. (Mitarbeiter: W. Flörke, W. Edelstein, F. Linn, K. Weidauer) Stuttgart.
- 81 *Pädagogische Provinz*. Frankfurt 1953, 3 (Sondernummer).
- 82 *Paulsen F.*: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Paderborn 1960.
- 83 *Perquin N.*: Pädagogik. Düsseldorf 1961.
- 84 *Pieper J.*: Muße und Kult. München 1949.
- 85 *Pius XII.*: Ansprache an das Convitto Nazionale Maschile di Roma vom 20. April 1956, veröffentlicht im *Osservatore Romano* 1956, 94, 1, und in *Schweizerische Kirchenzeitung* 1956, 19/20.
- 86 *Portmann A.*: Ansprache an der Schlußfeier des Lehrerseminars in Basel, in *SLZ* 1961, 35, 931-934.
- 87 *Probleme einer Schulreform*. Vortragsreihe des Süddeutschen Rundfunks. (Mitarbeiter: H. Becker, Ch. Caselmann, G. Dohmen, W. Flitner, W. Helmich, A. Huth, G. Möbus, H. Reimers, W. Schadewaldt, H. Scheuerl, E. Spranger, E. Stein) Stuttgart 1959.
- 88 *Räber L.*: Gymnasialprobleme. Ein Diskussionsbeitrag. Einsiedeln 1954.
- 89 *Remplein H.*: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München<sup>7</sup> 1958.
- 90 *Riesman D.*: Die einsame Masse. Hamburg 1958.
- 91 *Roth H.*: Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration. Berlin 1961.
- 92 *Rutishauser E.*: Lehrerbildung, in *Berner Schulblatt* 1958, 32, 561-566.
- 93 *Schäfer O.*: Vorläufige Bilanz der Schulreform in Schweden, in *Die pädagogische Provinz* 1959, 12, 650-653.
- 94 *Schaukelberger F.*: Nachwuchs für die Mittelschule, in *NZZ*, 19. September 1961, Blatt 9, Nr. 3437.
- 95 *Schelsky H.*: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1961.
- 96 *Schneider F.*: Tragödie der Lehrerbildung. Donauwörth 1957.
- 97 *Schohaus W.*: Zum Ausbau der Lehrerbildung. Ein Diskussionsbeitrag in *Altgymnastika und Ehemalige des Seminars Kreuzlingen*, 1959, 25-30.
- 98 *Schohaus W.*: Neuzeitliche Lehrerbildung. Eine programmatische Skizze. Rede gehalten an der Hundertjahrfeier des thurgauischen Lehrerseminars in Kreuzlingen, 23. Oktober 1953, Frauenfeld.
- 98a *Schorb O.*: Für und wider den Rahmenplan. Eine Dokumentation. Stuttgart 1960.
- 99 *Schriftenreihe der Odenwaldschule*. Besonders folgende Hefte: Heft 2, Der Oberstufenplan der Odenwaldschule; Heft 10, Zur Reform der Reifeprüfung. Ein Vorschlag der Odenwaldschule; Heft 12, Erziehung durch Unterricht; Heft 13, Die Prüfungen in der Odenwaldschule; Heft 14, Exemplarisches Lernen: Beispiel Latein; Heft 15, Die Konferenz in der Odenwaldschule; Heft 16, Die Psychologie an der Odenwaldschule; Heft 17, Die Tertialsarbeit in der Oberstufe der Odenwaldschule; Heft 18, Exemplarisches Lernen: Beispiel ungefächelter Sprachunterricht; Heft 21, Berichte und Zensuren in der Odenwaldschule; Heft 22, Die Gruppenprüfung im Abitur der Odenwaldschule.
- 100 *Schweizer Schule*. Sondernummern Lehrerbildung 1951, 10 und 11. (Mitarbeiter: J. Niedermann, L. Prohaska, G. Pfulg, K. Gribling, K. Stieger, R. Hauser, H. Meng, Sr. K. A. Schöbi, P. Bruggisser, L. Dormann).
- 101 *Schwerdt Th.*: Gegenstandspädagogik. Paderborn 1961.
- 102 *Seminarunterricht*. Vorträge. Separatdruck aus der Schulpraxis. (Mitarbeiter: J. Zürcher, E. Prohaska, F. Indermühle, R. Steiner, H. Müller, F. Kilchenmann) 1947.
- 103 *Sganzi C.*: Das Wesensgesetz der Bildung und die gegenwärtige Krisis des humanistischen Bildungsideals, in *Schulpraxis*, Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins, 1931, 7, 129-140.
- 104 *Spranger E.*: Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart<sup>3</sup> 1960.
- 105 *Spranger E.*: Die Fruchtbarkeit des Elementaren, veröffentlicht in *Universitas*, Zeitschrift für Wissenschaft, Kunst und Literatur. Stuttgart 1953, 1, 1-7, und in W. Flitner: *Die Erziehung*. Bremen 1953, 460-469.
- 106 *Spranger E.*: Der geborene Erzieher. Heidelberg 1958.
- 107 *Spranger E.*: Gedanken über Lehrerbildung<sup>3</sup> 1930.
- 108 *Stelzmann R.*: Die katholische Kirche in Nordamerika

- und ihr Erziehungswesen, in Stimmen der Zeit 1961, 5, 348 bis 366.
- 109 *Stelzmann R.*: Tradition und Wandlung in der amerikanischen Erziehungstheorie, in Stimmen der Zeit 1959, 2, 111-131.
- 109a *Stifter A.*: Pädagogische Schriften. Paderborn 1960.
- 110 *Strunz K.*: Begabungstypen und höhere Schulen. Würzburg 1960.
- 111 *Strunz K.*: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen. München 1959.
- 112 *Studer E.*: Ansprache bei der Eröffnung des Gymnasiums Thun am 20. April 1953, in Gymnasium Thun, Entstehung, Aufgabe, Ziel. Thun.
- 113 *Studer E.*: Einige grundsätzliche Überlegungen zu Planung und Aufbau des Thuner Gymnasiums, in Gymnasium Helveticum 1953, Juli 135-145.
- 114 *Thalhammer D.*: Machen wir es recht? in Der große Entschluß 1961, 6, 385-388.
- 115 *Tilmann K.*: Die Führung der Kinder zur Meditation, Band 2 der Reihe: Klärung und Wegweisung. Würzburg.
- 116 *Ungricht J.*: Die Arbeit des Mittelschülers, in Gymnasium Helveticum 1950, 2, 53-61.
- 117 *Villiers G.*: Universités et écoles techniques, deux mondes qui s'ignorent, Jours de France 1956, 23. juin, p. 36.
- 118 *Vinet A.*: D'une discussion entamée dans la Chambre des députés, le 29 mai 1835. Neu erschienen in Famille, éducation, instruction. Lausanne 1925, 257-261 und 333.
- 119 *Wagenschein W.*: Das exemplarische Lehren. Hamburg 1954.
- 120 *Wagenschein W.*: Sollen unsere Kinder noch weniger lernen? in Die neue Landschule, 1953, Januar, 442-446.
- 121 *Waldner P.*: Gedanken zur Seminarreform im Kanton Solothurn. Vortrag am Solothurner Kantonal-Lehrertag in Dornach, 6. September 1952. Separatauszug aus Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn.
- 122 *Waldner P.*: Zur Lehrerbildung der Schweiz. Ergebnisse einer Umfrage im Jahre 1957 (Manuskript).
- 123 *Waldner P.*: Reform der Lehrerbildung im Kanton Solothurn, in SLZ 1956, 32/33, 859-862 und 34, 897-901.
- 124 *Weber L.*: Bildung und Beruf. Ein Beitrag zur Lehrerbildung, in Berner Schulblatt 1945, 9, 147-150.
- 124a *Weber L.*: Der Erziehungsauftrag der Schule. SLZ 1962, 5, 137-144.
- 125 *Weber L.*: Was erwartet die Hochschule vom Abiturienten der Mittelschule? in SLZ 1956, 8, 212-214.
- 126 *Widmer K.*: Erziehung heute, Erziehung für morgen. Zürich 1960.
- 127 *Widmer K.*: Psychohygiene des Schulkindes, in Schweizer Schule 1961, 3, 81-86, und 4, 121-123.
- 128 *Wilhelm Th.*: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1959.
- 129 *Woodtli*: Bildung und Zeitgeist. Grundlagen und Probleme der Gymnasialbildung. Berlin 1959.
- 130 *Wyß B.*: Zur Diskussion über unsere Maturitätsordnung und unsere Maturitätsschulen. Referat vor der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 27. April 1961 (Manuskript).
- 131 *Wyß K.*: Studientagung über Lehrerbildung, in Berner Schulblatt 1957, 33/34, 611-614.
- 132 *Wyß K.*: Ziel und Weg eines humanistischen Gymnasiums, in Schulpraxis 1931, 7, 141-148.
- 133 *Zbinden H.*: Schulnöte der Gegenwart. Zürich 1955.
- 134 *Zollinger M.*: Bildung statt Vielwisserei, in Zofingia 1950, 4, 231-236.

## Verein katholischer Lehrerinnen der Schweiz

**Lehrerin**

Herzliche Einladung zur *Werkwoche 1962*,  
Menzingen, Seminar Bernarda, 8. bis 14. April.

Unser Thema: *Welch Geheimnis ist ein Kind.*

Unsere Referenten: Herr Dr. med. Paul *Tournier*, Genf, 9. April, 'Das Kind im Plane Gottes'; H.H. Pfarrer Dr. Anton *Wild*, Appenzell, 13. April, 'Unsere Aufgabe: Dienst am Kind'.

Wir erarbeiten gemeinsam: Das Kind und die Mitmenschen – Das Kind und sein Ich – Das Kind und Gott.

Wir betrachten: Das Kind in der Selbstdarstellung – Das Kind im Spiel – Das Kind im Märchen – Das Kind im Lied – Das Kind in der Dichtung – Das Kind in der Kunst – Das Kind in der Fotografie.

Der Kurs eignet sich für Lehrerinnen und Arbeitslehrerinnen aller Stufen. Pensionierte Kolleginnen sind sehr willkommen! Es bleibt genügend Zeit zur Erholung und für frohe Gemeinschaft!  
Beginn: Sonntag, 8. April, 18 Uhr. Schluß: Samstag, 14. April, mittags. Pensionspreis: Fr. 11.- bis Fr. 14.-. Kursgeld: Fr. 25.-. Mitbringen: Missale, Neues Testament, Turnausrüstung, Musikinstrumente. Anmeldung: Vom 20. Februar bis 10. März an Fräulein Margrit Schöbi, Lämmlibrunnstr. 44, St. Gallen.

Mit freundlichem Gruß

Für den VKLS:

*Maria Scherrer, Margrit Schöbi*